

SUSANA MARGARIDA HENRIQUES DA COSTA FERREIRA

**ALUNOS COM AUTISMO: GRAU DE ACEITAÇÃO
POR PARTE DOS PARES**

Orientador: Jorge Serrano

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

SUSANA MARGARIDA HENRIQUES DA COSTA FERREIRA

**ALUNOS COM AUTISMO: GRAU DE ACEITAÇÃO
POR PARTE DOS SEUS PARES**

Trabalho de Projeto apresentado para obtenção do Grau de Mestre em Ciências de Educação, no curso de Mestrado na especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Professor Doutor Jorge Serrano

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

EPÍGRAFE

Se eu pudesse estalar meus dedos e não ser autista, eu não o faria, porque assim, eu não seria eu. O autismo faz parte de mim.

Temple Grandin

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, Pedro e Gonçalo!

Ao meu marido José Carlos!

Aos meus pais!

Às crianças com autismo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu marido e aos meus filhos, a quem privei algumas horas da minha companhia, pelo incentivo, compreensão e apoio.

Agradeço às Colegas que me convidaram e me deram força em momentos de fraqueza.

Agradeço às Crianças que colaboraram nas entrevistas, bem como aos alunos com autismo, com que tenho o privilégio de trabalhar.

Agradeço ao Professor Doutor Jorge Serrano pela disponibilidade e atenção dedicadas na orientação deste trabalho. O meu reconhecimento e gratidão pela compreensão num momento complicado da minha vida.

RESUMO

As crianças com perturbações do Espectro do Autismo revelam acentuadas limitações ao nível das interações sociais, tanto pela ausência de iniciação interativa com os seus pares, como pela falta de resposta às atitudes afetivas dos mesmos. Esta incapacidade para estabelecer relações sociais dificulta o convívio, mesmo quando os seus pares demonstram interesse em brincar.

Ao longo da realização deste trabalho, através das leituras, vários autores referiram a importância da promoção das competências sociais nestas crianças. Com este estudo procura-se saber como são aceites os alunos com perturbações do Espectro do Autismo pelos seus pares sem Necessidades Educativas Especiais em contexto escolar. Propõe-se, assim, recolher as opiniões de vários alunos que frequentam o mesmo centro escolar face à presença de um colega com perturbações do Espectro do Autismo, de modo a fazer uma análise dos dados obtidos, bem como a elaboração de um plano de intervenção para uma melhoria da situação problema.

Com base na análise das entrevistas realizadas no âmbito do estudo pode-se afirmar que os resultados da investigação revelam um contexto escolar positivo e empenhado no apoio aos alunos com perturbações do Espectro do Autismo. De acordo com os inquiridos e com os investigadores estudados na revisão da literatura é possível afirmar que o desenvolvimento das atividades lúdicas e um acompanhamento personalizado por um professor especializado, bem como a integração na turma, são fatores fundamentais para um melhor desenvolvimento global dos alunos em questão e para a prevenção de atitudes discriminatórias entre pares.

Palavras-chave: Inclusão, Autismo, Aceitação dos Pares.

ABSTRACT

Children with Autism Spectrum disorders show marked limitations in terms of social interactions, both by the absence of social initiations with peers and the lack of response to the same affective attitudes. This inability to establish social relationships makes coexistence, difficult even when your peers show interest in playing.

Throughout this work, through readings, several authors refer the importance of promoting social skills in these children. With this study we seek to find out how the students with Autism Spectrum disorders are accepted by their peers without special care in education in the school context. It is proposed, therefore, to gather the opinions of several pupils who go to the same school center, regarding the presence of a classmate with Autism Spectrum disorders, in order to make an analysis from the data obtained, as well as the development of an intervention plan to improve the problematic situation.

Based on the analysis of the interviews made in the study we can say that the research results reveal a positive school environment and committed to supporting students with Autism Spectrum disorders. According to the respondents and the researchers studied in the literature review it can be said that the development of recreational activities and personalized coaching by a specialist teacher, as well as integration in a class, are fundamental factors for a better global development of students in question and for the prevention of discriminatory attitudes among peers.

Keywords: Inclusion, Autism, Peer Acceptance.

ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo.

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UEEA – Unidade de Ensino Estruturado Autismo.

SIGLAS

APPDA – Associação Portuguesa para as Perturbações do desenvolvimento e Autismo

SEPLEU – Sindicato de Educadores e Professores Licenciados por Escolas Superiores de Educação e Universidades

INDICE GERAL

EPIGRAFE.....	3
DEDICATÓRIA.....	4
AGRADECIMENTOS.....	5
RESUMO	6
ABSTRACT	7
ABREVIATURAS	8
SIGLAS.....	9
INDICE GERAL	10
INDICE DE QUADROS.....	103
INDICE DE APÊNDICES	14
INTRODUÇÃO	15
PARTE I – BIOGRAFIA PROFISSIONAL	17
1. Intróito	18
2.Experiência profissional desenvolvida nos últimos três anos	18
<i>2.1 Funções exercidas</i>	<i>18</i>
<i>2.2 Reflexão autobiográfica</i>	<i>20</i>
PARTE II – IDENTIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA EM CONTEXTO PROFISSIONAL	22
1.Contextualização	23
2.Descrição genérica do problema	24
3.Perguntas de partida.....	25
<i>3.1Questão orientadora</i>	<i>25</i>
<i>3.2Questões de pesquisa</i>	<i>266</i>
4.Propósitos do trabalho	26
<i>4.1Objetivo geral.....</i>	<i>26</i>
<i>4.2Objetivos específicos</i>	<i>26</i>
PARTE III – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	288
1.Aprofundamento compreensivo do problema	299
<i>1.1 Sujeitos do estudo e instrumentação de recolha de dados</i>	<i>299</i>
1.1.1 Sujeitos do estudo.....	309
1.1.2 Entrevista de grupo.....	30

2.3.1.3 Modelos de Intervenção de Natureza Cognitivo-Comportamental.....	57
2.3.1.4 Modelo Floortime.....	59
2.3.2 Estratégias orientadas para o desenvolvimento de capacidades sociais e relacionais	60
2.3.3 Práticas colaborativas entre profissionais intervenientes com crianças com NEE	62
3. Planificação.....	64
3.1 Intróito.....	64
3.2 Pressupostos	64
3.3 Quadro de planificação.....	64
3.4 Procedimentos de avaliação	66
3.4.1 Avaliação dinâmica	66
3.4.2 Avaliação final	66
SÍNTESE CONCLUSIVA	68
LINHAS EMERGENTES DE PESQUISA	71
FONTES DE CONSULTA	72
1.Bibliográficas	72
2.Webgráficas	75
3.Legislativas.....	76
APÊNDICES	77

INDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Grupo A – Alunos da mesma turma.....	29
Quadro 2 – Grupo B - Alunos da mesma escola, turmas diferentes.....	30
Quadro 3 – Grupo C – Aluno com Autismo	30
Quadro 4 – Critérios de diagnóstico para a “Perturbação Autística”	48
Quadro 5 – Quadro de Planificação	65
Quadro 6 – Grelha de Registo dos Resultados da Intervenção	67

INDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE I- Entrevista ao aluno com Autismo	i
A) Guião	ii
B) Protocolo	iii
C) Análise e relatório de resultados	iv
APÊNDICE II - Entrevista aos alunos da mesma de turma	v
A) Guião.....	vi
B) Protocolo	ix
C) Análise e relatório de resultados	ix
APÊNDICE III - Entrevista aos alunos da mesma escola, mas de turmas diferentes	xiii
A) Guião	xiv
B) Protocolo	xvii
C) Análise e relatório de resultados	xix

INTRODUÇÃO

As Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) consistem num distúrbio severo do neuro-desenvolvimento e manifestam-se através de dificuldades muito específicas da comunicação e da interacção associadas a dificuldades em utilizar a imaginação, em aceitar alterações de rotinas e à exibição de comportamentos estereotipados e restritos. Estas perturbações implicam um défice na flexibilidade de pensamento e uma especificidade no modo de aprender que comprometem, em particular, o contacto e a comunicação do indivíduo com o meio.

Atualmente reconhece-se que as dificuldades de desenvolvimento manifestadas por alunos com Perturbações do Espectro do Autismo não são apenas decorrentes da sua problemática, mas também da forma como estas são aceites e compensadas pelo meio ambiente.

Atendendo a esta circunstância, a inclusão de crianças e jovens com Perturbações do Espectro do Autismo em meio escolar requer, por vezes, a prestação de apoios diferenciados e adequados a essa forma específica de pensar e de aprender.

O presente estudo tem como objectivo geral descrever o modo como os alunos com autismo são aceites pelos seus pares sem Necessidades Educativas Especiais (NEE) em contexto escolar. Pretende-se perceber quais as estratégias relacionais utilizadas por pares, professores e restantes intervenientes no processo educativo destas crianças, e de que modos contribuem para melhorar a interação, bem como, analisar as principais dificuldades sentidas e registar as opiniões dos alunos que frequentam o mesmo centro escolar destas crianças.

A escolha desta problemática está relacionada com a prática profissional pessoal nos últimos quatro anos, no âmbito das Perturbações do Espectro do Autismo em contexto escolar.

Nesta perspectiva, propõe-se aprofundar os conhecimentos sobre a problemática do Espectro do Autismo, abordando teoricamente o tema em questão, com base em recolha bibliográfica e, simultaneamente, em informações dos próprios alunos.

Pretende-se clarificar a especificidade desta problemática; reconhecer as dificuldades e as necessidades constantes, com o objectivo de aprender, compreender e assimilar as técnicas e os métodos a utilizar com este grupo em contexto escolar.

Realizar-se-ão entrevistas de grupo a alunos que frequentam o mesmo centro escolar e a um aluno com Perturbações do Espectro do Autismo, a quem atribuímos o nome “João”.

Partindo da problemática anteriormente referida, propõe-se para este trabalho o seguinte objectivo geral: Melhorar a aceitação dos alunos com Autismo por parte dos seus pares sem NEE, em contexto escolar.

O presente trabalho encontra-se dividido em três partes: biografia profissional, identificação da situação problema em contexto profissional e proposta de resolução do problema.

Pretende-se numa primeira parte - biografia profissional - dar a conhecer a experiência profissional desenvolvida nos últimos três anos, funções exercidas, bem como uma breve reflexão de como foram desenvolvidas as funções.

Numa segunda parte, é descrita a identificação da situação problema em contexto profissional, bem como a sua contextualização e descrever a situação problema e formulação dos objetivos a atingir com o desenvolvimento do trabalho.

A terceira parte deste relatório refere-se à proposta de resolução do problema. Começar-se-á por definir a problemática em estudo, os instrumentos de recolha de dados a utilizar, tal como o plano de intervenção para resolução do problema. Para a concretização desta terceira parte foram realizadas entrevistas aos pares das crianças com Perturbações do Espectro do Autismo e a um aluno com esta problemática.

Todo o desenvolvimento do presente trabalho se norteou pela determinação em dar consecução prática aos objetivos propostos.

PARTE I

BIOGRAFIA PROFISSIONAL

1. Intróito

Nesta parte do trabalho, será apresentada a biografia profissional referente aos três anos letivos, compreendidos entre 2008 e 2011.

Serão mencionadas as funções exercidas ao longo deste período.

Na reflexão biográfica, será apresentada a forma como foram desenvolvidas as respetivas funções, assim como algumas apreciações no sentido de melhorar o desempenho profissional.

2. Experiência profissional desenvolvida nos últimos três anos

2.1 *Funções exercidas*

Nos últimos três anos, período compreendido entre os anos letivos de 2008/2009 e 2010/2011, exerci funções como Docente de Educação Especial na escola EB1 de Monfortinos, do Agrupamento de Escolas Ourém. Dinamizei a Unidade de Ensino Estruturado para crianças com perturbações do Espectro do Autismo (UEEA) e apoiei as mesmas em contexto de sala de aula.

Os três alunos apoiados tinham diagnóstico de Autismo. Um destes alunos usufruía de Currículo Específico Individual, os restantes de Adequações Curriculares Individuais, bem como de Adequações no Processo de Avaliação e Apoio Pedagógico Personalizado prestado pela docente de educação especial, conforme prevê a legislação em vigor- Dec. Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

Em contexto de sala de aula foi trabalhada a participação nas atividades curriculares, junto dos pares. Na Unidade de Ensino Estruturado, implementado e desenvolvido um modelo de ensino estruturado, aplicando princípios e estratégias tendo por base informação visual, organização de espaços, do tempo, dos materiais e das atividades.

Trabalhei em articulação com a docente titular de turma, procurando proporcionar a inclusão no grupo/turma com as devidas adequações às suas necessidades. Foi utilizado o computador e software educativo para facilitar as aprendizagens e estimular o desenvolvimento de competências essenciais. Apoiei a professora na definição de estratégias e organização das atividades programadas para estes alunos. Tendo em conta as adequações curriculares, foram aplicadas e desenvolvidas metodologias de intervenção interdisciplinares, de modo a facilitar os processos de aprendizagem, de autonomia e adaptação ao meio escolar.

Produzi várias fichas de trabalho para reforçar os conteúdos que iam sendo lecionados. Paralelamente utilizava o quadro e computador como ferramentas na consolidação dos diferentes conteúdos, tendo em conta as medidas educativas propostas para os alunos.

Estabeleci contacto permanente, tanto com a docente titular de turma, como com os Encarregados de Educação. Realizei reuniões com uns e outros, sempre que necessário.

Cumpri os objetivos definidos no Projeto Educativo do Agrupamento, nomeadamente na promoção da inclusão, assente no respeito pelos outros e pela diversidade, assim como no sucesso pessoal, escolar e social dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Articulei com as estruturas e serviços do Agrupamento de Escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica, nomeadamente o SPO e Equipa Técnica do Projeto de Intercâmbio com o CRI;

Colaborei com o Órgão de Direção Executiva e de Coordenação Pedagógica do Agrupamento e com os professores na conceção e desenvolvimento de Programas Educativos Individuais e Adequações Curriculares, bem como na sua implementação.

No que diz respeito à componente não letiva, o tempo de estabelecimento foi destinado a reuniões e à preparação, organização de materiais e outros documentos necessários. Na UEEA foi elaborado muito material didático, no sentido de desenvolver competências específicas dos alunos ali atendidos.

Os progressos alcançados revelam que as medidas educativas definidas nos seus Programas Educativos Individuais foram eficazes. Os alunos adquiriram de modo satisfatório as competências delineadas.

Ao longo deste período frequentei várias ações de formação, todas elas de muito interesse para a educação especial, contribuindo positivamente para a minha prática pedagógica. Saliento as seguintes:

- Perturbações do espectro do Autismo e modelo de Ensino Estruturado, promovida pela Direção Geral de inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Iniciação ao Boardmaker e Speaking Dinamicamente Pro, pelo Centro de Recursos TIC para a Educação Especial, formação à distância em regime de e-learning.
- Intervenção Pedagógica com crianças portadoras de Síndrome do Autismo, através do SEPLeu – Sindicato de Professores.

- Produção de Materiais Multimédia para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Torres Novas.

2.2 Reflexão autobiográfica

Enquanto docente de Educação Especial, procurei desempenhar as minhas funções de forma colaborativa e cooperativa com todos os intervenientes no processo educativo.

Procurei participar e dinamizar os objetivos definidos no Projecto Educativo do Agrupamento. Promovi a inclusão educativa e social, eliminando barreiras que se colocam à atividade e participação. Criei laços de confiança e implementei estratégias, no sentido de favorecer o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades.

Considero que o facto de ter acompanhado os alunos os três anos seguidos, revelou-se bastante positivo, uma vez que se deu seguimento ao trabalho desenvolvido, não existindo um período de adaptação, que no caso destas crianças é particularmente difícil.

O envolvimento/ participação da família foi fundamental na definição de estratégias de interação com o educando/ aluno. A articulação com os técnicos, nomeadamente, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional e psicomotricista revelou-se muito positivo para o sucesso educativo.

As atividades decorreram dentro da normalidade. Foram tidos em conta os interesses dos alunos, as suas dificuldades no processo de ensino – aprendizagem, procurando sempre respeitar o seu ritmo de trabalho.

Fazendo uma análise pessoal destes três anos, considero que procurei adequar estratégias, atividades e metas às necessidades e características de cada um dos alunos. Trabalhei de modo a eliminar ou diminuir as barreiras que se colocam à atividade e participação plena na vida escolar e, assim, promover o sucesso educativo.

Em articulação com a docente titular de turma, bem como com os técnicos implicados no processo educativo, incluindo a família, procurei criar condições para que os alunos realizassem as suas tarefas o mais autonomamente possível, estimulando a sua autoconfiança.

Considero que a relação afetiva estabelecida com os alunos e a comunidade educativa foi um elemento facilitador das aprendizagens e da motivação pela escola. Para obter um conhecimento prévio da forma de intervenção, estabeleci contactos com os alunos com o fim de conhecer as suas motivações escolares e extra-escolares, os seus objetivos e o

contexto sócio-afetivo. Assim, pude definir formas de abordagem adaptadas às características individuais de cada aluno visando sempre a aquisição eficaz das competências.

Tendo em conta a especificidade dos alunos, tento acompanhar as mudanças e no sentido de promover o sucesso educativo. A formação na área das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), revelou-se bastante proveitosa.

Ao longo destes três anos procurei informar-me sobre a problemática do Autismo, no sentido de adequar a minha intervenção com estes alunos. Tem sido, para mim, uma aprendizagem constante e um enriquecimento, tanto ao nível pessoal como profissional.

PARTE II

**IDENTIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA EM CONTEXTO
PROFISSIONAL**

1. Contextualização

Fátima é uma cidade que pertence ao concelho de Ourém. Nesta localidade existem muitas instituições religiosas, que acolhem crianças vindas de contextos sociais e familiares problemáticos. Estas passam a frequentar as Escolas do agrupamento e, pelo seu historial de vida, algumas fazem parte da rede de educação especial.

A Unidade de Ensino Estruturado para alunos com PEA está em funcionamento desde setembro de 2008, inicialmente numa escola do 1º CEB, deslocando-se para um Centro escolar, inaugurado no presente ano. Este novo centro aglutinou duas escolas do 1º CEB e um jardim-de-infância.

Neste Centro Escolar funcionam oito salas de 1º CEB, três salas de Pré-escolar e a Unidade de Ensino Estruturado. Semanalmente, a terapeuta da fala do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) desloca-se a este Centro Escolar para trabalhar com os alunos da rede de Educação Especial que usufruem deste apoio. Neste centro Escolar funcionam também as Atividades de Tempos Livres (ATL), da responsabilidade da Associação de Pais (APAJEFATIMA), a qual é também responsável pelo serviço de almoços.

A Unidade de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constitui uma resposta educativa especializada e tem como objetivos:

- “Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo dos materiais e das atividades;
- Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- Proceder às adequações curriculares necessárias;
- Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;
- Adopta opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.” (Artigo 25º do V capítulo do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro)

Frequentam a UEEA três alunos matriculados neste Centro Escolar, uma aluna pertence ao 1º ano de escolaridade e os outros dois ao 4º ano.

Para o apoio a estes alunos foram destacadas duas docentes de educação especial a tempo parcial (uma está 14 horas na Unidade e a outra 10 horas) e também uma auxiliar de acção educativa a tempo inteiro.

Os alunos dispõem de ligação à Internet, software educativo apropriado à especificidade destes alunos (Comunicar com símbolos, Aventuras...jogos educativos, etc.). Foram adquiridos ao longo do ano, com verba disponibilizada pelo Agrupamento, outros jogos e materiais para treino de psicomotricidade, atenção/concentração, autonomia e expressões.

Na UEEA realizam atividades de foro académico e também de treino da autonomia, independência pessoal e socialização.

2. Descrição genérica do problema

Qualquer trabalho de investigação começa sempre pela definição ou contextualização do problema para o qual se pretende encontrar uma solução ou resposta. Definir o problema é comunicar em que se está a trabalhar e quais os objectivos desse trabalho.

Para González (2000 citado por Fernandes, 2006), a identificação de um problema existente não significa a ausência de soluções, apenas representa uma realidade negativa ou desfavorável.

O presente estudo está enquadrado no âmbito das Perturbações do Espectro do Autismo, centrando-se no grau de aceitação destas crianças por parte dos seus pares sem NEE.

Marques (1993), refere que o comportamento autista é desencadeador de grande sofrimento, em que nenhuma função é comprometida biologicamente e onde todo o déficit (na comunicação e na socialização) é induzido e mantido por estados de solidão, vividos desde a primeira infância. Esse sentimento de solidão seria traduzido por uma sensação de separatividade e confusão perante a vida, sendo responsável por aprendizagens relativamente patológicas que originam insucessos severos de adaptação ao mundo.

Para Ruter (1987, citado por Bautista, 1997) existe no Autismo uma incapacidade para estabelecer relações sociais e uma falta de resposta e motivação para os seus contactos com as pessoas. “Estas dificuldades de interação manifestam-se de várias maneiras:

apreciação inadequada de sinais socioemocionais, falta de resposta às atitudes afectivas das outras pessoas, falta de maleabilidade de comportamento de acordo com o contexto social, fraca utilização dos sinais sociais, assim como fraca integração dos comportamentos socioafectivos e ausência de reciprocidade afectiva.” (Ruter, 1987, citado por Bautista, 1997, p.252)

Os alunos em estudo apresentam dificuldades na interação com os seus pares, tendo tendência a isolarem-se, não estabelecendo relações sociais. A falta de interesse em estabelecer amizades, comunicar e a ausência de consciência dos sentimentos dos outros, é observável nos alunos em questão. Aceitam passivamente, e muitas vezes procuram a aproximação dos pares, mas não tomam a iniciativa. O comportamento inadequado e o incumprimento de regras sociais, são os factores que criam mais dificuldades para os pares.

3. Perguntas de partida

Dewey (1933, citado por Sanches, 2005), afirma que a investigação-acção é usada como um processo de colocar questões e tentar obter respostas para compreender e melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem. Deste modo o professor produz saber que vai utilizar para resolver os problemas colocados no dia-a-dia, criando a autonomia necessária para agir e tomar decisões, deixando de estar dependente do saber produzido pelos outros. Ou seja:

“O professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão-acção-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso; ao partilhar essa informação com os alunos e com os colegas, no sentido de compreender o ensino e a aprendizagem para encontrar respostas pertinentes, oportunas e adequadas à realidade em que trabalha, está a desencadear um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes do processo.” (Sanches, 2005, p.4)

3.1 Questão orientadora

Enquadrado na problemática anteriormente explicitada, surge a questão de partida, orientadora do presente estudo

Que medidas a implementar para melhorar, em contexto escolar, a aceitação dos alunos sem necessidades educativas especiais face aos seus pares com autismo?

3.2 Questões de pesquisa

Tendo em conta a questão orientadora, estabeleceram-se, como questões de pesquisa as seguintes:

- Qual a opinião dos alunos sem NEE em relação aos pares com Autismo?
 - O que pensam do comportamento dos alunos com Autismo?
 - Como entendem a inclusão dos alunos com Autismo nas salas de aula?
 - Que tipos de contacto estabelecem com os pares com Autismo?
 - Que tipo de dificuldades sentem em estabelecer comunicação com os mesmos?
 - O que acham ser necessário para melhorar a relação com os pares com Autismo?
- Qual a opinião sobre a atitude que notam nos professores e auxiliares na relação com os alunos com Autismo?

4. Propósitos do trabalho

4.1 Objetivo geral

Tendo em conta a informação anteriormente exposta considerou-se para este trabalho o seguinte objetivo geral:

Identificar as medidas a implementar em contexto escolar para melhorar a aceitação dos alunos com Autismo por parte dos seus pares sem NEE.

4.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos, propuseram-se os seguintes:

- Analisar a opinião dos alunos sem NEE face aos pares com Autismo.
- Saber o que pensam sobre o comportamento dos alunos com Autismo.
- Recolher a opinião relativamente à inclusão dos alunos com Autismo em contexto escolar.
- Identificar que tipos de dificuldades de interação sentem os alunos sem NEE face aos pares com Autismo.
- Perceber as dificuldades que sentem em estabelecer comunicação com os mesmos.

- Registrar estratégias no sentido de melhorar a interação entre os alunos sem NEE e os pares com Autismo.
- Recolher opinião sobre a atitude dos professores e auxiliares na relação com os alunos com Autismo.

PARTE III

PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

1. Aprofundamento compreensivo do problema

As opções metodológicas adoptadas na elaboração deste estudo visam proceder ao levantamento da opinião dos alunos sem NEE face aos pares com autismo. Verificar a sua concordância ou discordância face à inclusão destes alunos, analisar as suas atitudes e dificuldades e recolher sugestões no sentido de melhorar a interação.

A realização deste estudo baseou-se numa metodologia subjacente à lógica da investigação qualitativa. De acordo com Flick (2005) as ideias centrais orientadoras da investigação qualitativa são distintas da investigação quantitativa Segundo o autor em referência “os traços essenciais são a correcta escolha de métodos e teorias apropriadas; o reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; a reflexão do investigador sobre a investigação, como parte do processo de produção do saber; a variedade dos métodos e perspectivas” (p.4). O mesmo autor refere, ainda que a investigação qualitativa está vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e atividades das pessoas nos seus contextos próprios.

Esta metodologia enfatiza as especificidades de um fenómeno em termos das suas origens e da sua razão de ser (Haguette, 1995).

De modo a responder à questão orientadora do presente trabalho, optou-se pela técnica da entrevista de grupo e posterior análise de dados.

1.1 Sujeitos do estudo e instrumentação de recolha de dados

1.1.1. Sujeitos do Estudo

Para a realização da entrevista de grupo, entendeu-se pertinente auscultar a opinião de vários alunos da escola. Para tal, formaram-se três grupos. O grupo A, no qual estão iseridos alunos pertencentes à mesma turma dos alunos com Autismo. O grupo B, do qual fazem parte alunos da mesma escola, mas de diversas turmas e o grupo C formado unicamente por um dos alunos com Autismo.

Seguidamente, apresentam-se três quadros com a caracterização dos alunos:

Quadro 1 - Grupo A – Alunos da mesma turma.

Aluno	Género	Idade	História de progressão
Aluno A	Feminino	9 anos	Sem retenção
Aluno B	Masculino	9 anos	Sem retenção
Aluno C	Masculino	8 anos	Sem retenção

Aluno D	Feminino	9 anos	Sem retenção
Aluno E	Masculino	9 anos	Sem retenção

Quadro 2 - Grupo B – Alunos da mesma escola turmas mas de outras turmas

Aluno	Género	Idade	História de progressão
Aluno F	Feminino	6 Anos	Sem retenção
Aluno G	Feminino	6 Anos	Sem retenção
Aluno H	Feminino	7 Anos	Sem retenção
Aluno I	Masculino	9 Anos	Sem retenção
Aluno J	Masculino	9 Anos	Sem retenção

O aluno entrevistado é do sexo masculino, tem 10 anos de idade e não foi sujeito a retenção no 1º Ciclo do Ensino Básico. Ingressou no jardim de infância com 4 anos de idade e beneficiou de um ano de adiamento escolar. No quadro que se segue, apresenta-se o resumo da história escolar do aluno

Quadro 3 – História escolar do aluno com autismo entrevistado

Ano letivo	Escola	Ano	Medidas do REE (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro) e Tipo de Intervenção da EE
2005/2006	Jl	Pré	c), g) e h), do Decreto-lei 319/91 de 23 de agosto.
2006/2007	Jl	Pré	c), g) e h), do Decreto-lei 319/91 de 23 de agosto.
2007/2008	Jl	Pré	c), g) e h), do Decreto-lei 319/91 de 23 de agosto.
2008/2009	EB1	1º	a), b), c) e d), de acordo com o disposto no artº 16º do Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro.
2009/2010	EB1	2º	a), b), c) e d), de acordo com o disposto no artº 16º do Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro.
2010/2011	EB1	3º	a), b), c) e d), de acordo com o disposto no artº 16º do Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro.
2011/2012	EB1	4º	a), b), c) e d), de acordo com o disposto no artº 16º do Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro.

1.1.2. Entrevista de Grupo

A entrevista é um modo particular de comunicação verbal, estabelecida entre o investigador e o entrevistado com o objectivo de lhe extrair informação relativa às questões de investigação formuladas.

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994) a entrevista é utilizada na recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver

intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os entrevistados interpretam aspectos do mundo.

A entrevista está associada a uma metodologia de carácter qualitativo, que busca a recolha de dados em profundidade.

O processo de investigação qualitativa pode ser muito sumariamente representado como um caminhar da teoria para o texto e deste de novo para a teoria. A interação dos dois caminhos traduz-se na coleta de dados verbais ou visuais e na sua interpretação, no âmbito de um determinado plano de pesquisa (Flick, 2005).

De acordo com Carmo e Ferreira (1998) a investigação qualitativa é descritiva. A descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente de dados recolhidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos, entre outros. Os investigadores analisam as notas tomadas em trabalho de campo, os dados recolhidos, respeitando, tanto quanto possível, a forma segundo a qual foram registados ou transcritos.

Segundo Giovinazzo (2001), o *Focus Group* (entrevista de grupo) teve origem no campo da Sociologia, tendo sido Robert Merton quem publicou o seu trabalho. Atualmente, este instrumento é muito utilizado na área de marketing.

As características gerais da entrevista de grupo, de acordo com Krueger (1994, citado por Giovinazzo, 2001) são:

- “envolvimento das pessoas participantes;
- reuniões;
- homogeneidade dos participantes quanto aos aspetos de interesse da pesquisa;
- geração de dados;
- natureza qualitativa;
- discussão focada num tópico que é determinado pelo propósito da pesquisa”.

(Giovinazzo, 2001)

Para Parasuraman (1986, citado por Giovinazzo, 2001), uma entrevista de grupo envolve uma discussão objetiva conduzida de uma forma não estruturada e natural.

Segundo Vázquez M. (2006) a entrevista de grupo é uma conversação que se desenrola em contexto de discussão em grupo. Na entrevista de grupo semiestruturada, o entrevistador formula as perguntas e permite que todos os participantes respondam.

De acordo com a autora referida anteriormente, na preparação da entrevista de grupo, tal como na individual, o investigador deve estar familiarizado com os objectivos e o contexto em estudo. Deve ter em conta vários elementos na preparação da entrevista: a realização do guião, a seleção do moderador e ainda a composição e tamanho dos grupos.

Na execução da entrevista, segundo a mesma autora, é crucial a habilidade do moderador no sentido de transmitir os propósitos do estudo e explicar de forma clara como levar a cabo todo o processo.

1.2 Procedimentos

As entrevistas foram realizadas a dois grupos distintos, alunos pertencentes à mesma turma (grupo A) e alunos da mesma escola, mas de turmas diferentes (grupo B). Foi também realizada uma entrevista a um aluno com autismo, no sentido de obter elementos para uma caracterização do modo como o aluno se sente no contexto escolar. Este aluno, por uma questão de ordem metodológica, é considerado como o grupo C.

Para a aplicação das entrevistas foram elaborados os respetivos guiões. Um guião dirigido ao aluno com Autismo, (Apêndice I – A), um outro destinado a alunos da mesma turma (Apêndice II – A) e um terceiro a alunos de turmas diferentes, mas da mesma escola (Apêndice III – A).

A sua aplicação decorreu na UEEA, estando presentes apenas o entrevistador e os entrevistados, cada grupo em momentos distintos.

Tendo em conta as idades das crianças, a quem a entrevista se dirigia, fez-se uma breve explicação da razão de ser da mesma. As perguntas foram objetivas e simples, atendendo às idades. Além disso, importa salientar que as respostas dadas pelas crianças foram também muito simples e curtas, em algumas situações a resposta foi coincidente.

Tendo em consideração não apenas o objectivo geral, bem como todos os outros, também se realizou uma primeira abordagem com os entrevistados, de forma a explicar os objetivos do nosso estudo, sendo que todos se mostraram participativos e recetivos.

As entrevistas decorreram num ambiente informal e calmo, tendo sido gravada após concordância dos participantes.

Após a recolha dos dados, procedeu-se à transcrição das entrevistas respeitando o seu conteúdo (Apêndice I – B, Apêndice II – B e Apêndice III – B).

“A análise dos dados é o processo de busca de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan, R. & Biklen, S. 1994).

Segundo os mesmos autores, as categorias são a forma de classificar os dados descritivos recolhidos.

Seguidamente, iniciou-se o tratamento da informação obtida recorrendo à análise de conteúdo. Para tal, foram elaboradas grelhas de análise de conteúdo das entrevistas definindo categorias sobre as quais se pretende recolher informação. Todas essas informações encontram-se reunidas nos quadros de análise e relatório dos resultados (Apêndice I – C, Apêndice II – C e Apêndice III– C).

1.3 Caracterização aprofundada do problema

Como foi anteriormente explicitado o presente estudo centra-se na aceitação dos alunos com autismo, pelos seus pares sem NEE.

Tendo em conta as características da problemática e a experiência profissional com alunos com Autismo, uma das áreas em que se observam mais dificuldades e preocupação é na interação social.

A forma como professores, técnicos, auxiliares e pares se relacionam com estes alunos tem implicações positivas no seu desenvolvimento.

Considera-se essencial um trabalho de colaboração entre todos os intervenientes educativos, no sentido de conhecer as dificuldades e aceitar as diferenças, contribuindo para o êxito da inclusão dos alunos com NEE.

1.3.1 Opinião dos pares sobre os alunos com Autismo

Da análise dos dados da entrevista aos pares dos alunos com autismo, observa-se que os alunos da mesma turma (Grupo A) consideram que os colegas com Autismo são *iguais*, embora revelem alguns problemas. Afirmam que devem ser tratados como são todos os outros alunos, devem ser ajudados, devem brincar com eles e não ter medo.

“São iguais, mas têm um pouco de problemas. Devemos brincar com eles e tratar como pessoas normais.”

Aluno A - Grupo A

Relativamente aos alunos de turmas diferentes (Grupo B), a opinião é que os pares com autismo são diferentes.

“São diferentes, mas temos que os tratar da mesma maneira, são engraçados.”

Aluno I - Grupo B

“São especiais, o Rui perdeu a voz.”

Aluno F – Grupo B

1.3.2 Comportamentos dos alunos com Autismo

Apesar do autismo se manifestar de modo diferente em diferentes pessoas, podem apontar-se determinados traços característicos:

“Indiferença; Indicação das necessidades com o auxílio do adulto; Repetição longa de palavras; Riso e agitação despropositadas; Incapacidade de simulação; Fixação a hábitos; Manipulação repetitiva de objectos; Comportamentos bizarro; Repetição interminável de um tema; Incapacidade de brincar com as outras crianças; Recusa de contacto; olhar vazio.” (Marques, 1993).

Ou seja, além da dificuldade em estabelecer relações sociais, salienta-se a ausência ou anormalidade do discurso, os comportamentos ritualistas e estereotipados, o atraso cognitivo e a incompetência para o jogo (Pereira, 1996).

Relativamente aos comportamentos dos alunos com autismo, à exceção de dois, todos os entrevistados consideraram que os colegas têm comportamentos estranhos.

“Sim, bate com a cabeça na mesa e gosta de abanar papéis, mas o João é como nós.”

Aluno A - Grupo A

“Sim, quando está chateado morde-se, quando está feliz faz gritos.”

Aluno C - Grupo A

“Sim, bate-me e antes faz gestos com as mãos.”

Aluno H - Grupo B

1.3.3 Entendimento dos pares face à inclusão escolar de alunos com autismo

O conceito de Escola Inclusiva valoriza a ideia de que todos temos um contributo positivo para oferecer à própria escola e à sociedade, incluindo as crianças portadoras de deficiência. Na verdade, a diversidade de pessoas é sempre sinónimo de enriquecimento, isto é, oferece, a todos melhores oportunidades de aprendizagem (Stainback & Stainback, 1992, citado por González, 2003), pois cada aluno constrói a sua pessoa através da interação que mantém e assume com o meio circundante (Morgado, 2003).

No que se refere à inclusão dos alunos com autismo, os pares aceitam e concordam, considerando positivo para todos.

“Sim, e muito, porque na nossa turma fazem a diferença.”

Aluno A - Grupo A

“Sim, o João e o Rui fazem uma diferença grande e boa nesta turma.”

Aluno B - Grupo A

Outra particularidade muito comum entre os indivíduos autistas reporta-se ao facto de sentirem *stress* e preocupação quando sujeitos a mudanças mínimas que alterem as rotinas familiares. Desta forma, estas crianças insistem na manutenção das rotinas, experienciando acessos de raiva quando são conduzidas numa direcção que se desvie daquela com que estão familiarizadas (Aarons & Gittens, 1992 e Frith, 1996).

“O João nunca troca de lugar, o seu lugar é o seu lugar.”

Aluno B - Grupo A

1.3.4 Tipo de contacto que estabelecem com os alunos com Autismo.

Relativamente ao contacto que mantêm, todos os alunos concordam que têm que ser eles a dirigirem-se aos colegas com autismo para brincar ou ajudar nas tarefas, pois eles não têm essa iniciativa e por vezes rejeitam o contacto. Não se relacionam com todas as crianças.

“Vem ao pé de mim, mas eu peço para brincar com ele.”

Aluno F - Grupo B

“Só com alguns, com os que estão habituados a brincar e gostam mais. Não conseguem porque há muita gente na escola.”

Aluno J - Grupo B

“(…) a falta de empatia, as inconsistências de estabelecimento e manutenção da troca social, e igualmente falhas para perceber os sentimentos e as respostas dos outros, falhas no desenvolvimento e diversificação de amizades; (...)” (Pereira, 1999).

“ Não, têm medo de brincar conosco, por exemplo: o Rui brinca com o papel que é o grande amigo dele.”

Aluno I - Grupo B

“ Quando a Maria me bate quer é brincar comigo.”

Aluno H - Grupo B

1.3.5 Sugestões para melhorar o relacionamento com os pares com Autismo.

Como estratégias no sentido de melhorar a interação os alunos entrevistados referiram que devem ser eles a procurá-los mais vezes para brincar, bem como, passarem mais tempo com eles e ajudá-los no que necessitam. Consideram, ainda, que a iniciativa tem que ser sua pois os colegas com autismo não revelam esse tipo de comportamento.

“Pedir para brincarem conosco.”

Aluno F - Grupo B

“ Ir ter com eles mais vezes.”

Aluno G - Grupo B

Pereira (1999), refere que os autistas se destacam pela dificuldade em estabelecer laços afetivos ou comportamentos de apego, especialmente nos primeiros 5 anos de vida, não iniciando comportamentos espontâneos de contacto.

“Tentar ajudar no que precisam e brincar.”

Aluno A - Grupo A

1.3.6 Opinião sobre a atitude dos professores e auxiliares para com estes alunos.

Segundo Moreno e Rau, (1987), a situação educativa é uma situação de comunicação, na qual o educador/ professor exerce um papel activo de interveniente e de facilitador da comunicação.

O educador deve, pois, diversificar as situações de acordo com as necessidades da criança.

“O educador/ professor deve olhar para uma criança com um olhar único. Cada pessoa é diferente das outras e cada uma é diferente de si própria quando muda de ambiente.” (idem, p.81) Não é fácil para um educador integrar uma criança com necessidades educativas especiais no ambiente escolar. Poderão surgir inúmeras dificuldades, com as quais o educador poderá não saber lidar.

Analisando agora a atitude dos adultos com os alunos com autismo, o grupo de entrevistados considera-a bastante positiva.

“É boa, acho que os ensinam bem e puxam para brincarmos com eles. Tentam que sejam bem-educados com as pessoas.”

Aluno A - Grupo A

“É boa porque tratam-nos como nos tratam a nós, mas têm que lhes dar mais atenção porque têm mais problemas.”

Aluno I - Grupo B

1.3.7 Opinião do aluno com autismo sobre a escola e os pares sem NEE.

O aluno entrevistado revela gostar de frequentar a escola, apesar de considerar a anterior melhor. A transição para uma nova escola implica alteração de espaços e rotinas. Esta situação vem influenciar a opinião do aluno, uma vez que ainda se encontra numa fase de adaptação à nova realidade (espaço, turma e professora titular de turma).

“Gosto um bocadinho porque esta escola não tem balizas, cestos de basquetebol e rede para jogar voleibol. Gostava mais da outra escola.”

João

A opinião relativamente aos colegas é positiva, embora demonstre pouco interesse pelo assunto.

“ São fixos e brincalhões.”

João

1.3.8 Tipo de contacto que estabelece com os pares sem NEE.

Quanto ao tipo de relacionamento, admite que gosta de brincar com os colegas, mas não toma a iniciativa de estabelecer contacto. Não gosta de ser ajudado pelos pares.

“...eles chamam-me para brincar. Não vou ter com eles porque tenho um bocadinho de vergonha.”

João

1.3.9 Opinião sobre a atitude dos professores e auxiliares.

No que diz respeito às atitudes do adulto, em contexto escolar, o aluno demonstra satisfação na forma como o tratam, tanto ao nível do processo ensino/aprendizagem, como ao nível afetivo. Relativamente aos professores das atividades de enriquecimento curricular, existe um distanciamento maior, o que muitas vezes cria situações de rejeição e dificuldades de relacionamento.

“Claro que gosto, gosto da professora Susana, da Lina e da Micá. Claro que ensinam bem. Não gosto do professor de Educação Física porque às vezes grita um bocadinho e fica chateado quando faço asneira.”

João

“Tratam bem, dão beijos, abraçam-me e brincam comigo.”

João

2. Fundamentos teóricos

Tendo em conta a questão principal definida anteriormente, explicita-se em seguida os conceitos chave, recorrendo a uma revisão da literatura.

2.1. Inclusão

A educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais foi, durante muito tempo, uma temática residual no contexto das grandes questões do sistema educativo.

A escola com orientação inclusiva enquadra-se no princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais, no âmbito de uma escola aberta e capaz de se adaptar com eficácia à diversidade dos seus alunos.

Escola inclusiva consiste em todos os alunos aprenderem juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem, reconhecendo e satisfazendo as necessidades diversas, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. (Declaração de Salamanca, 1994).

Tendo como premissa a qualidade de ensino orientada para todos, um aspeto determinante dessa qualidade é o desenvolvimento de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro).

De acordo com Correia (2008), internacionalmente, Mary Warnock, em 1976, foi a impulsionadora do termo “necessidades educativas especiais” e uma defensora do movimento de inclusão.

Em Portugal, e segundo o mesmo autor, foi a partir da década de oitenta do século XX, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que surgiu o citado movimento e que deu origem à Escola Contemporânea cujo apanágio é: “escola para todos e para cada um”.

Correia (2008) afirma também que, decorrente desta Lei de Bases, são criadas as equipas de educação especial. É então que começa um percurso legislativo que dará origem ao Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. Este diploma introduziu princípios e conceitos

inovadores neste âmbito, estabelecendo a individualização das intervenções educativas, com a elaboração dos Planos Educativos Individuais e os Programas Educativos, com vista a responder às necessidades educativas desses alunos. Parte-se assim da premissa de que, alunos com necessidades educativas especiais devem ser educados com crianças sem essas mesmas necessidades.

Num passado mais recente, em 2008, surgiu o Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro que prevê o desenvolvimento de respostas diferenciadas, levando à criação de escolas de referência em diversas áreas como: a cegueira, a surdez, o autismo ou a multideficiência. Tal implica a convergência de atuações de diversas instituições como sejam: as autarquias, a segurança social ou as famílias. Existe, assim, uma mobilização por parte das instituições pioneiras na educação especial que disponibilizam recursos humanos altamente especializados.

Assim, o conceito de Escola Inclusiva valoriza a ideia de que todos temos um contributo positivo para oferecer à própria escola e à sociedade, incluindo as crianças portadoras de deficiência. Na verdade, a diversidade de pessoas é sempre sinónimo de enriquecimento, isto é, oferece, a todos melhores oportunidades de aprendizagem (Stainback & Stainback, 1992, citado por González, 2003), pois cada aluno constrói a sua pessoa através da interação que mantém e assume com o meio circundante (Morgado, 2003).

De acordo com Rodrigues (2000), a inclusão consubstanciou uma rutura com os valores da educação tradicional, pois a “Educação Inclusiva não é um conjunto de documentos legais nem é um novo nome para a integração: é um novo paradigma de escola organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos. É um objectivo aliciante mas muito ambicioso” (Rodrigues, 2000, p.13).

Num contexto educativo inclusivo, a diversidade não pode ser concebida como um constrangimento, mas sim, como uma oportunidade de inovação e desenvolvimento educativos, potenciadores do desenvolvimento de todos os alunos e do próprio professor, que tem aqui um contexto propício ao desenvolvimento das suas competências pessoais e profissionais.

Segundo Rebelo, Simões, Fonseca e Ferreira, (1995), com a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nos estabelecimentos de ensino regular, o sistema educativo passou, então, a ser caracterizado por uma população heterogénea e, como tal, seria

necessário que as escolas dispusessem de recursos (espaços físicos, professores especializados e outros técnicos) que permitissem um sistema de apoio adequado a estas crianças. “Todas as crianças com NEE têm direito à educação pública gratuita, a qual se deve revelar adequada às suas necessidades educativas” (Nielsen, 1999:15).

Para Correia (1997, citado por Correia, 2004 p.373), os alunos com NEE “podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio-emocional”.

Para Rose (1998), os professores que estão a trabalhar para desenvolver salas de aula inclusivas têm de desempenhar um papel activo na pesquisa de metodologias práticas que se centrem nas necessidades dos alunos.

Importa encontrar, para cada criança com dificuldades, as respostas adequadas às suas necessidades específicas, mobilizando saberes de diferentes disciplinas, envolvendo vários profissionais, organizando os recursos existentes, assumindo o dever de solidariedade coletivo e garantindo às crianças diferentes o direito ao futuro. Assim, “os professores que trabalham para desenvolver um currículo que corresponda às necessidades de todos os alunos estão a desenvolver um veículo para a inclusão; aqueles que tentam ajustar os alunos às estruturas existentes constituirão, mais provavelmente, uma alavanca para a exclusão” Rose (1998 p.63).

As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.

Considera-se relevante a opinião de Ferreira, M., Ponte, M. e Azevedo, L. (1999) quando afirmam que, a salvaguarda dos direitos dos alunos com Necessidades Educativas Especiais não se confina à emissão de um decreto que prevê a sua inclusão nas escolas. Há que proporcionar as condições pedagógicas e os apoios técnicos que permitam às crianças com Necessidades Educativas Especiais usufruírem de uma integração plena, e não apenas a sua inclusão num espaço físico.

2.2. Autismo

2.2.1 Definição de Autismo

O termo autismo provém da palavra grega, autos, que significa próprio/eu e ismo que traduz uma orientação ou estado. Daqui resulta o termo autismo que, em sentido lato, pode ser definido como uma condição ou estado de alguém que aparenta estar invulgarmente absorvido em si próprio.

“As Perturbações do Espectro do Autismo envolvem limitações das relações sociais, da comunicação verbal e não-verbal e da variedade dos interesses e comportamentos.” (D.S.M.- IV- TR, citado por Ozonoff, S. et al, 2003, p.27)

Para Pereira (1999), o Autismo é considerado uma Perturbação Global do Desenvolvimento, ou Perturbação Geral (Pervasiva) do Desenvolvimento. Caracteriza-se, sumariamente, através das diversas expressões de três grupos de comportamentos relacionados com as áreas sociais, da comunicação, no jogo imaginativo e interesses restritos e repetitivos.

O transtorno autista consiste na presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um reportório muito restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo (DSM-IV citado por Sousa & Santos, s.d., p. 5).

“Autismo é uma desordem desenvolvimental vitalícia com perturbações em competências físicas, sociais e de linguagem” (Gillingham, 1995, citado por Nielsen, 1999, p.38).

O autismo começou a ser descrito em 1943 pelo psiquiatra Leo Kanner ao realizar um estudo com um grupo de onze crianças que demonstravam um comportamento diferente da maioria das outras, considerando que apresentavam um limitado interesse por outras pessoas, a linguagem era peculiar e insistiam em rotinas e comportamentos repetitivos (Farrel, 2008). O trabalho de Kanner foi publicado em 1943 intitulado de “Autistic Disturbances of Affective Contact”, referenciando-se ao autismo infantil (Hewitt, 2006), e transmitindo uma ideia de auto-absorção das crianças estudadas. Kanner descreveu o autismo como uma incapacidade inata, de base biológica, para estabelecer o contacto afetivo usual com pessoas, tal como outras crianças vêm ao mundo com atrasos também inatos, físicos ou intelectuais (Pereira, 1999).

Inicialmente, o autismo foi definido etiologicamente como uma patologia derivada da família e/ou educação. Porém, com os avanços científicos feitos a partir dos anos 70, veio-se a verificar que se tratava de uma síndrome geradora de défices neurológicos e cognitivos que podem ser associados a múltiplas causas orgânicas, podendo coexistir ou não com a debilidade mental, a epilepsia, os défices visuais ou auditivos e mesmo outras síndromes (Rocha, 2003).

Segundo Rocha (2002) a síndrome do autismo é atualmente conhecida como uma perturbação do desenvolvimento do sistema nervoso, que acarreta disfunções neurológicas e cognitivas específicas, e não como uma perturbação resultante da ausência ou inadequação afetiva originada pela família.

A natureza das disfunções evidenciadas pelas pessoas com autismo que, frequentemente, parecem: não ouvir, não sendo surdas; não ver, não sendo cegas; ter dificuldade em expressar as suas emoções e em compreender os sentimentos dos outros; possuir uma linguagem perturbada e disfuncional; reagir às mínimas alterações do ambiente, quer com retraimento, quer com cólera; apresentar uma grande habilidade nos domínios da atenção, das emoções, comprometendo precocemente as suas capacidades de comunicação com o mundo exterior, mantendo-se em situação de isolamento e lançando as suas famílias, por vezes, num estado de profundo desespero (Rocha, 2002, p.280).

Neste sentido, Siegel (2008) menciona que o autismo “é uma perturbação do desenvolvimento que afecta múltiplos aspectos da forma como uma criança vê o mundo e aprende a partir das suas próprias experiências” (p.21). As crianças com esta problemática não demonstram interesse por interagir socialmente. As reações que os pares têm perante os seus comportamentos não têm a importância que normalmente nós lhe atribuímos. O mesmo acrescenta que “o autismo não resulta numa absoluta ausência de desejo de pertença, mas antes na realização desse desejo”(p.21).

Carvalho e Onofre (s.d.) e Siegel (2008) referem também que o autismo é conhecido como pertencente a um grupo de perturbações coletivamente designadas por perturbações globais do desenvolvimento. Estas são consideradas perturbações graves e precoces do neurodesenvolvimento que não têm cura e persistem ao longo da vida, podendo a sua expressão sintomática variar. O diagnóstico desta perturbação é feito clinicamente, realizado através de uma avaliação do desenvolvimento expresso pelo comportamento e, apesar das implicações de subjetividade que isso possa conter, existem escalas de diagnóstico que

permitem hoje uma maior precisão e precocidade na realização de um diagnóstico. Especificamente no contexto educativo são consideradas Necessidades Educativas Especiais (NEE) de caráter permanente.

Um indivíduo com autismo tem, na maior parte das vezes, uma aparência física normal, contudo demonstra dificuldades muito específicas em três áreas do seu desenvolvimento: alteração qualitativa das interações sociais, da comunicação verbal e não-verbal, padrões repetitivos e estereotipados de comportamento, e revelam frequentemente respostas de hipo e hipersensibilidade a estímulos e outros problemas associados (Carvalho & Onofre, s.d.; Wing & Gould, 1979, citados por Ferrel, 2008). Quanto a estas manifestações comportamentais, Sousa e Santos (s.d.) referem que as mesmas devem estar presentes desde o nascimento até aos 36 meses de idade, aproximadamente, persistindo e desenvolvendo-se de modos diferentes ao longo do tempo da vida.

Generalizando, a afetação nestas áreas traduz-se na prática em dificuldades significativas para aprender de forma convencional e pode manifestar-se, entre outras, por algumas características como falta de motivação, dificuldade na compreensão de sequências e de consequências, défice cognitivo, dificuldades de concentração e atenção, alterações na discriminação auditiva e na compreensão de instruções fornecidas oralmente, falta de persistência nas tarefas, dificuldades em aceitar mudanças e em compreender as regras instintivas da interação social, alterações de sensibilidade à dor, a sons, a luzes ou ao tato, grande redução da capacidade imaginativa e de fantasiar, interesses restritos, alterações de sono vigília, ou particularidades do padrão alimentar (Carvalho & Onofre, s.d.).

Nielsen (1999) refere que o diagnóstico precoce e a avaliação educativa do autismo são fatores muito importantes, apesar de o apoio, em qualquer idade, poder ter um efeito significativo.

2.2.2 Etiologia do Autismo

Diversas teorias têm sido propostas para esclarecer as perturbações do autismo. De um lado, temos as teorias comportamentais que tentam explicar os sintomas característicos do autismo com base em mecanismos psicológicos e cognitivos implícitos, do outro as teorias neurológicas e fisiológicas que tentam fornecer informação acerca de uma possível base neurológica (Marques, 2000).

De acordo com Marques (1998, citado por Leite & Silva, 2006) as diferentes teorias não são consensuais, mas têm contribuído para um maior conhecimento dos vários factores que podem estar na origem da perturbação do autismo, possibilitando uma identificação mais clara e operacional da explicação etiológica.

Segundo Santos e Sousa (s.d.) das diversas teorias que foram surgindo e que valorizavam diferentes aspectos, destacam-se as psicogenéticas, as biológicas, as cognitivas e as afectivas. As duas últimas são as que na actualidade possuem mais relevância e destaque.

No entanto, Pereira (2008a) refere que parece ser consensual que a perturbação do autismo demonstra uma origem multifactorial, devendo considerar-se os factores genéticos, pré e pós natais, com uma combinação complexa que leva a uma grande variação na expressão comportamental.

2.2.3 Teorias Psicogenéticas

Segundo Leite e Silva (2006) e Marques (2000) foi Kanner que referiu na sua tese que as crianças com autismo sofriam de uma inabilidade inata de se relacionarem emocionalmente com outras pessoas. Apesar de, inicialmente, tenha ponderado a importância da componente genética, mais tarde, influenciado pelas teorias psicanalistas que defendiam que as crianças autistas eram normais no momento do nascimento, mas que devido a fatores familiares se tornaram autistas, Kanner passou a considerar a possibilidade das características psicológicas dos pais contribuírem para o distúrbio dos filhos.

Ainda nesta ordem de ideias, Bautista (1997) considera que” as crianças autistas eram normais no momento do nascimento, mas que, devido a factores familiares adversos no decorrer do seu desenvolvimento desencadearam um quadro autista” (p. 251).

Considerando o que foi mencionado, até aos anos 70, os pais foram culpabilizados por esta síndrome, contudo, depois de feitos alguns estudos com crianças vítimas de maus tratos e negligência, mostrou-se que, apesar de viverem num ambiente hostil, não desenvolveram qualquer quadro de autismo (Duarte, Bordin & Jesen, 2001 citados por Leite & Silva, 2006).

Assim, Borges e Pereira (2000, citados por Leite & Silva, 2006) defendem que a maioria dos investigadores desta abordagem limitam-se a analisar as relações entre os pais e as crianças e não ponderam a possibilidade da frieza e a rejeição apresentada pela criança estar relacionada com uma alteração cognitiva.

2.2.3.1 Teorias Biológicas

Com as investigações posteriores, os argumentos psicogenéticos foram relegados para segundo plano, passando a defender-se que esta síndrome derivava de uma perturbação neurológica (Leite & Silva, 2006; Marques, 1998 citados por Santos & Sousa, s.d.).

Leite e Silva (2006) referem que vários autores consideram que o autismo era resultado de uma perturbação em determinadas áreas do sistema nervoso central, que afetava a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e intelectual, bem como, a capacidade de estabelecer relações.

Neste sentido, Marques (2000) refere que o autismo ocorria em associação com um grande variedade de distúrbios biológicos, incluindo paralisia cerebral, rubéola pré-natal, toxoplasmose, infeções por citomegalovirus, encefalopatia, esclerose tuberosa, meningite, hemorragia cerebral, fenilcetonúria, e vários tipos de epilepsia.

Tendo por base estas constatações, é agora aceite que o autismo resulta de uma perturbação de determinadas áreas do sistema nervoso central, que afetam a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e intelectual e a capacidade de estabelecer relações. Estes estudos também sugerem que o autismo pode ser o patamar comum de uma variedade de distúrbios cerebrais (Marques, 2000).

Contudo, Marques (1998, citado por Leite & Silva, 2006) defende que apesar dos estudos realizados evidenciarem a origem orgânica da síndrome, nenhum fator ou anomalia foi verdadeiramente identificado e as implicações etiológicas mantêm-se pouco claras.

2.2.3.2 Teorias cognitivas

De acordo com Wing (1997, citado por Marques, 2000) durante os últimos 30 anos os autores deram primazia às características cognitivas em detrimento dos sintomas afetivos e comportamentais.

Ritvo (1976, citado por Leite & Silva, 2006; e por Santos & Sousa, s.d.) foi um dos primeiros autores a considerar o autismo como uma desordem do desenvolvimento, provocada por uma alteração do sistema nervoso central, destacando a importância do défice cognitivo.

Neste sentido Rutter (1974, citado por Leite & Silva, 2006) menciona algumas das funções cognitivas que se encontram comprometidas nas crianças com autismo: “ dificuldade

na compreensão da linguagem oral, na capacidade de elaborar sequências temporais, na interpretação de emoções entre outras” (p. 218). Ao demonstrar estas limitações, mais que identificar áreas fracas, o autor pretendeu destacar a importância do comportamento cognitivo.

2.2.3.3 Teorias Afetivas

Hobson (1996, citado por Leite & Silva, 2006) foi ao encontro da ideia defendida por Kanner de que as crianças com autismo sofriam de uma inabilidade inata de se relacionarem emocionalmente com outras pessoas.

Santos e Sousa (s.d.) consideram que a teoria afetiva sugere que o autismo tem origem numa disfunção primária do sistema afetivo, caracterizando-se por uma inabilidade inata básica para interagir emocionalmente com os outros, o que leva a uma falha no reconhecimento de estados mentais e a um prejuízo na habilidade para abstrair e simbolizar.

Parafraseando Hobson (1996, citado por Leite & Silva, 2006), infere-se que o reconhecimento das emoções e a inabilidade para utilizar a linguagem de acordo com o contexto social, característico das crianças com esta síndrome, são resultado de um défice no processamento da informação afetiva.

Contrariamente a Hobson, Mundy e Sigman (1989, citado por Leite & Silva, 2006) defendem que não deve haver uma supremacia do sistema afetivo sobre o cognitivo, demonstram que o papel de ambos é importante para o desenvolvimento social infantil.

2.2.4 A tríade de incapacidades – Áreas afetadas nas crianças com autismo

Pereira (2008a) afirma que as PEA caracterizam-se por uma tríade clínica de perturbações que afetam as áreas da comunicação, interação social e comportamento.

Pereira (1999) refere que as manifestações comportamentais anteriormente referidas, para serem consideradas em termos de diagnóstico, devem estar presentes desde o nascimento até aos 36 meses de idade aproximadamente, persistindo de modo diferente ao longo do tempo de vida. O diagnóstico das PEA é realizado através da avaliação direta do comportamento do sujeito, de acordo com determinados critérios clínicos decorrentes dos sistemas de classificação o DSM-IV-Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais da Academia Americana de Psiquiatria (Diagnostic and Statistical Manual of Mental

Disorders) e do CID-10 – Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde (Pereira, 2008a).

Na DSM-IV, os critérios clínicos para efetuar um diagnóstico de autismo são, de acordo com Pereira (2008a) e Tetzchner e Martisen (2000), os que figuram no seguinte quadro:

Quadro 4 - Critérios de diagnóstico para a “Perturbação Autística”

DSM-IV-TR
<p>A. A presença de um total de seis (ou mais) itens de 1), 2) e 3), com pelo menos 2 de 1), 1 de 2) e 1 de 3).</p> <p>1) Défice qualitativo na interacção social (manifestando pelo menos 2)</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Défice no uso de múltiplos comportamentos não-verbais (contacto do olhar, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interacção social);➤ Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros adequadas ao nível de desenvolvimento;➤ Falta de procura espontânea de partilha de interesses, divertimentos ou actividades com outras pessoas (por exemplo não mostrar, trazer ou indicar objectos de interesse);➤ Falta de reciprocidade social ou emocional. <p>2) Défice qualitativo na comunicação (manifestando pelo menos 1)</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Atraso ou ausência no desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação tais como gestos ou mímica);➤ Acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros nos indivíduos com um discurso adequado;➤ Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;➤ Falta de jogo simbólico variado e espontâneo ou de jogo social imitativo adequado ao nível do desenvolvimento. <p>3) Padrões repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses, actividades (manifestando pelo menos 1)</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Preocupação absorvente por um ou mais padrões de interesse estereotipados ou restritos não normais quer na intensidade quer no seu objectivo;➤ Adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos não funcionais;➤ Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (sacudir ou rodar a mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);➤ Preocupação persistente com partes de objectos.

B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade: 1) interação social, 2) linguagem usada na comunicação social, 3) jogo simbólico ou imaginativo.

2.2.4.1 Défices na interação social

As crianças com autismo “são peritas em isolarem-se, mesmo numa sala cheia de membros da família” (Siegel, 2008, p. 42).

Assim sendo, Bautista (1997) defende que os défices na interação social caracterizam-se pela incapacidade para estabelecer relações sociais, pela falta de respostas e de motivação para os seus contactos com outros sujeitos.

De acordo com Sing (1989, citado por Rocha, 2003, p.162) os “défices na área da interação social podem manifestar-se em diferentes graus de gravidade, que podem ir desde a total separação/afastamento e indiferença aos outros, até à aceitação da sua presença”. No entanto, em qualquer destas situações, o outro serve apenas para satisfazer necessidades imediatas.

Desde bebé, a criança com autismo demonstra ao nível do comportamento de vinculação algumas particularidades. A criança, por opção própria, passa menos tempo próximo dos progenitores ou dos prestadores de cuidados, comparativamente a outras crianças. As crianças com autismo que mantêm alguma proximidade com estes adultos acabam por olhar muito menos vezes para o adulto que lhe presta cuidados, do que outras crianças (Bautista, 1997).

“Tipicamente, uma criança de um, dois ou três anos de idade que tem um desenvolvimento normal comporta-se quase como se estivesse ligada por um elástico à sua mãe” (Siegel, 2008, p.42). A relação que as crianças com autismo estabelecem difere qualitativamente da que é estabelecida pelas outras crianças. Uma dessas diferenças reside no facto de essa relação tender a ser instrumental, em vez de ser mais expressiva. A maioria das crianças que têm um desenvolvimento normal demonstra bastante expressividade no campo social. Desde cedo, estas estabelecem relações através de comportamentos como apontar ou produzir sons, face a algo que lhes despertou o interesse.

De acordo com Hewitt (2006) todos os indivíduos com autismo são frequentemente confrontados pela sua incapacidade natural para decifrar e para reagir adequadamente a

diferentes situações sociais. No caso das crianças que frequentam a escola regular, esses desafios sociais são constantes e ocorrem várias vezes ao dia.

As incapacidades de socialização não afetam apenas a capacidade de um sujeito se envolver no jogo e para fazer amigos. Em contexto escolar, a sua influência estende-se ao trabalho em pequenos grupos ou em parceria com um companheiro, às situações de aula dirigida a toda a turma, aos desportos coletivos, aos momentos de mudança de sala ou de roupa, às cantinas e cafeterias, aos períodos de estudo em silêncio, às relações aluno-professor, entre outros; ou seja, todos os momentos que envolva a presença de outra pessoa (Hewitt, 2006).

A vida escolar envolve muitas situações sociais que são uma constante aprendizagem sobre como se juntar e interagir com os outros numa variedade de situações, numa variedade de diferentes níveis. Este processo de aprendizagem social não depende apenas das competências de comunicação verbal direta, mas também da captação e da decifração de pistas e regras sociais não escritas. “Para a maioria das pessoas, este é um contínuo processo de aprendizagem, completamente natural e excitante. Para todos os indivíduos com autismo, particularmente no caso dos que têm síndrome de Asperger, representa um verdadeiro campo minado de desafio atrás de desafio” (Hewitt, 2006, p.14).

Além das interações sociais, as dificuldades nesta área podem levar os indivíduos a apresentar problemas significativos da comunicação não-verbal que envolvam a linguagem corporal, contacto visual e expressões faciais. Os relacionamentos com os colegas são inadequados e a criança tem dificuldade em mostrar emoções durante as interações. A pessoa não aponta para as coisas como forma de partilhar resultados ou interesses, nem procura ser elogiado (Kutscher, 2011).

2.2.4.2 Défices na comunicação

De acordo com Hewitt (2006) a capacidade de comunicar é bastante complexa, pois além de ter um conteúdo verbal envolve também o contacto visual, a expressão facial e a linguagem corporal.

Segundo Bautista (1997) as crianças autistas exibem défices básicos na capacidade para usar a linguagem como meio de comunicação social. Entre estes défices estão as dificuldades na aquisição do sistema linguístico e na sua utilização: dificuldade para compreensão e utilização das regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas, tal

como de regras pragmáticas que são as mais afetadas. Há crianças que nunca chegam a adquirir uma linguagem falada nem compensam esta falta com outras formas alternativas de comunicação, à exceção de quando querem satisfazer alguma necessidade material.

Aqueles que conseguem uma linguagem falada apresentam vários problemas de fala: alterações do timbre, ênfase, velocidade, ritmo e entoação; ecolalias imediatas ou retardadas; falta de expressão emocional; linguagem formal; ausência de fantasia e imaginação; uso abusivo dos imperativos (palavras limitadas a um contexto particular para conseguir respostas do ambiente); utilização pouco frequente de declarativos (dar informação ou pedi-la) (Bautista, 1997).

Hewitt (2006) assevera que a incapacidade para interpretar, usar e responder apropriadamente à comunicação é uma dificuldade enfrentada regularmente por todos os indivíduos autistas. Para os que se encontram em ambientes escolares regulares o desafio da comunicação ocorre muitas vezes ao longo do dia.

As crianças com autismo, relativamente à comunicação mais precoce (antes da fala: emitir sons, gestos, olhares), ou seja, a não-verbal, apresentam alguma limitação. Contudo, elas necessitam de aprender a comunicar não verbalmente, tal como o adulto necessitaria de aprender uma outra língua. De facto é difícil para a criança com autismo aprender a usar a comunicação não-verbal, porque ela tende a considerar a tarefa como desagradável, excessivamente estimulante e, de início, pouco significativa (Siegel, 2008).

Kutscher (2011) conclui que estes indivíduos apresentam problemas significativos com a linguagem verbal, que não são por gestos. A pessoa tem dificuldade em manter ou começar uma conversa (no caso das crianças que conseguem falar). A fala costuma ser estereotipada e/ou repetida. Também existe a falta de uma comunicação através de brincadeiras imaginativas ou de imitação.

2.2.4.3 Défices do comportamento – comportamentos repetitivos e estereotipados

Rutter (1987, citado por Bautista, 1997) indica seis tipos de comportamentos que os indivíduos autistas podem apresentar:

- Interesse muito restritos e estereotipados; formas de brincar inadequadas. Quando são mais velhos e com nível intelectual suficiente, podem ter interesses ligados a temas muito concretos.

- Vinculação a determinados objetos; algumas crianças desenvolvem preferências e atração por um objeto concreto andando sempre com o mesmo.
- Rituais compulsivos: é costume aparecer frequentemente na adolescência e desenvolverem-se compulsivamente; qualquer alteração nessas rotinas provocará grande ansiedade na pessoa autista.
- Maneirismos motores estereotipados e repetitivos – aparecem, sobretudo quando existe deficiência mental severa, auto-estimulações cinestésicas (baloçar o corpo); auto-estimulações percetivas de tipo visual (olhar para os dedos à altura dos olhos, luzes...), tátil (arranhar superfícies, acariciar determinados objetos...) ou auditiva (cantarolar, dar palmadas numa superfície...).
- Preocupação fixa numa parte de um objeto (os cordões dos sapatos, as rodas dos carrinhos...).
- Ansiedade perante mudanças de ambiente (há crianças que não suportam mudanças na rotina diária, como seja, uma simples mudança de móveis...).

Para além destes, muitas crianças autistas apresentam outro tipo de comportamentos ainda muito mais problemáticos e difíceis de tratar: hiperatividade, agressividade, hábitos errados de alimentação e sono (Bautista, 1997).

De acordo com Pereira (1999) as crianças tendem em passar longos períodos de tempo em atividades repetitivas, tais como, movimentos de mãos, braços ou partes do corpo, rotação de objetos, ligar e desligar interruptores, encostar portas ou janelas de uma mesma maneira, ou fixando os mesmos pormenores. A interferência ou tentativa de quebra destes padrões comportamentais de vida, ritualizados, acabam sempre por provocar muita instabilidade nas crianças e, por vezes, até comportamentos disruptivos graves, podendo ocasionalmente chegar a formas de auto e hetero-agressão.

2.2.5 Perturbações específicas do autismo

Segundo Pereira (2008a) e Ozonoff et al. (2003, citados por Cruz, Pereira, Ferreira, Santos & Ribeiro, 2010) nas PEA existem cinco diagnósticos específicos, são eles: Perturbação Autista (autismo de Kanner, autismo infantil ou autismo clássico); a Perturbação ou Síndrome de Asperger; a Perturbação de Rett; a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância e a Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (autismo atípico).

2.2.5.1 Perturbação Autista

As principais características da Perturbação Autista centram-se na presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou deficitário da interação e comunicação social e de repertório limitado de atividades e interesses influenciando diretamente as manifestações desta perturbação, a idade cronológica do indivíduo, bem como o seu nível de desenvolvimento (APA, 2004, citado por, Cruz, C., Pereira, C., Ferreira, C., Santos, H. & Ribeiro, M. (2010).

2.2.5.2 Síndrome de Asperger

A Síndrome de Asperger é considerada a mais suave e de alta funcionalidade das PEA, e ainda é denominada de “Autismo de Elevado Funcionamento”. Esta perturbação, tal como a anterior, apresenta como características a incapacidade no relacionamento social e os comportamentos restritos e repetidos, mas as capacidades da linguagem, encontram-se bem desenvolvidas e o funcionamento cognitivo não tem défices (Ozonoff S., Sally J. Rogers & Robert L. Hendren., 2003, citados por Cruz et al., 2010).

De acordo com Teixeira (2005, citado por Cruz et al., 2010), o que mais a caracteriza é a peculiaridade “idiossincrática área de interesse especial” (p.94), ou seja, existe um interesse virado para algumas áreas intelectuais específicas.

Segundo Kutscher (2011) os sintomas da síndrome de Asperger incluem:

“...incapacidade de utilizar estímulos sociais, como a linguagem corporal ou tom de voz; incapacidade de compreender a ironia ou outro tipo de comunicação subjacente; raciocínio exato; contacto visual e socialização limitados; aparência distante ou sempre isolado; leque limitado de interesses enciclopédicos; voz didática, verbosa, monótona e entediante; comportamentos perseverativos e estranhos; demasiado sensíveis a determinados estímulos; e movimentos estranhos” (p.79).

2.2.5.3 Perturbação de Rett

A Perturbação de Rett é uma desordem neurodegenerativa que apenas é observada em indivíduos do sexo feminino, que exibem um funcionamento psicomotor supostamente normal durante os primeiros cinco meses de idade, controlando a cabeça, seguindo os objetos e as pessoas com os olhos, voltando-se e sentando-se sozinhas. Contudo, entre os seis meses e o primeiro ou segundo ano de vida, começam a revelar a incapacidade de cumprir as metas de desenvolvimento, apresentando perda do controlo funcional das mãos e do interesse pela interação social, e ainda um atraso no desenvolvimento encefálico (Kutscher, 2011; Santos e

Sousa, s.d.). “Dependendo da idade em que a regressão se inicia, as capacidades específicas da linguagem, cognitivas e motoras, ou se perdem, ou não se desenvolvem” (Ozonoff et al., 2003, citados por Cruz et al., 2010, p.94).

2.2.5.4 Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância

Considerada como rara, a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, inclui um período de desenvolvimento normal ao qual se segue uma perda das competências, resultando em défices cognitivos múltiplos, esse retrocesso é súbito e grave após 2 anos (e até aos 10 anos) de desenvolvimento normal. Esta perturbação assemelha-se à de Rett, contudo esta pode ocorrer em ambos os sexos, com predominância para o masculino (Cruz et al., 2010).

Kutscher (2011) e Santos e Sousa (s.d.) mencionam que as crianças com esta perturbação apresentam uma deterioração que cumpre os critérios da perturbação autista, mas também apresentam deterioração da linguagem, da coordenação muscular e das competências sociais, das brincadeiras e perda do controlo das necessidades fisiológicas. Estas crianças devem ser cuidadosamente avaliadas relativamente à existência de um processo neurodegenerativo subjacente.

2.2.5.5 Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra especificação

De acordo com a DSM-IV-TR, a Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra especificação, inclui o “Autismo atípico”, onde os casos não preenchem os critérios da Perturbação Autística: idade de início mais tardia, conjunto de sintomas atípico ou sintomatologia subliminar ou por todos estes factos em conjunto (Cruz et al., 2010).

Kutscher (2011) refere que o diagnóstico da PPD-NOS é invocado para as crianças no espectro do autismo que não se encaixam totalmente numa das outras categorias.

2.2.6 A relação com os pares

As crianças autistas possuem dificuldades particularmente ligadas à imaginação, logo, muitas delas não se sentem capazes de antever qualquer consequência resultante de uma situação nova. Hewitt (2005, p. 21) sugere que, no que diz respeito a qualquer aspeto ligado à escola, esta incapacidade pode provocar no aluno uma dificuldade de antecipar consequências positivas do que quer que seja. Segundo a mesma autora, “apenas quando a situação já tenha sido experienciada, é possível ao estudante compreendê-la plenamente.” Há que ter em

atenção que alguns alunos podem ter tido experiências passadas que limitem, de certa forma, a adaptação a situações presentes. Em casos excepcionais, as más experiências anteriores podem influenciar o estado de espírito do aluno, podendo deixá-lo oprimido ou deprimido, com tendência a isolar-se.

Segundo Hewitt (2005, p. 21), “é da maior importância, pois, que aos estudantes sejam proporcionadas tantas oportunidades quantas possíveis de passarem por experiências positivas na escola, de modo a que possam construir um banco de memórias da vida real de experiências positivas.”

Para que a experiência escolar seja totalmente eficaz, é necessário que a relação com os companheiros ou pares seja estabelecida de uma forma natural e estimulante. É importante que o ambiente educativo seja calmo e isento de “ameaças”, e assim o aluno beneficiará com uma experiência de sucesso o que lhe transmitirá mais confiança.

Segundo Hewitt (2005) até mesmo as escolas que adotam mais afincadamente o processo de inclusão, reconhecem que é fundamental executar um processo de familiarização com os alunos autistas. Esta familiarização deve sempre incluir quaisquer novos caminhos de entrada e saída das instalações (sanitárias, cantinas e espaços de recreio). É fundamental não esquecer que qualquer alteração às rotinas de uma criança autista pode originar uma enorme perturbação intelectual, logo os lugares na sala e nos refeitórios não devem se alterados ao longo do ano, e caso seja necessário, pode ser colocada uma identificação (nome ou foto do aluno) no seu lugar, o que irá ajudá-lo a compreender a sua situação e o lugar que ocupa. Outra das estratégias que poderá ser adotada é a colocação de horários visuais na sala de aula, onde seja traçado um mapa dos diferentes momentos educativos ao longo do dia que permitam ao aluno ter a percepção do que irá acontecer e preparar-se interiormente para cada uma das tarefas que irão ser desenvolvidas.

Para Almeida (1997), a interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos. No grupo de pares emergem as regras que estruturam as atividades de cooperação e competição. Desse modo, a qualidade das interações com iguais e a competência social influenciam-se mutuamente. É, sobretudo, através da investigação sobre as relações entre pares que se evidenciam as diferenças individuais na competência social. Dessa forma, os companheiros representam uma fonte de relações imprescindível,

provendo um contexto adicional único e poderoso que influencia as diferenças individuais durante o desenvolvimento social de qualquer criança (Castro, Melo, & Silhares, 2003). Almeida (1997), ao estudar a relação entre crianças em idade escolar, afirma que a interação com pares não fornece apenas as experiências necessárias ao desenvolvimento de competências sociocognitivas, mas constitui-se em uma base fundamental para o autoconhecimento.

É importante que o professor não crie muitas expectativas no que diz respeito à comunicação social que o aluno autista irá manter no início das sessões escolares, sendo necessário que se estabeleça gradualmente uma relação de auto-confiança que permitirá ao aluno “soltar-se” a pouco e pouco, até que possa manter uma comunicação relativamente normal e aceitável.

2.3 Orientações para a intervenção

2.3.1 Modelos de Intervenção.

O diagnóstico e a avaliação psico-educativa são o ponto de partida para a intervenção que assume um papel preponderante no processo de desenvolvimento da criança com autismo e no seu prognóstico. Nesta fase todos os intervenientes têm um papel fundamental e uma responsabilidade acrescida.

Independentemente do nível de distúrbios comportamentais identificados em cada caso, a intervenção junto de crianças com autismo tem-se direcionado, sobretudo, para o desenvolvimento dos métodos de estimulação educacional/comportamental das escolas norte-americanas.

Seguidamente apresentar-se-ão, de forma sucinta, os principais tipos de intervenção que têm assumido grande relevo na atualidade.

2.3.1.1 Modelos de Intervenção de Natureza Psicanalítica

Este modelo de intervenção estruturada foi o primeiro a surgir e, embora tenha sido incapaz de produzir os resultados terapêuticos a que se propôs, possibilitou a criação de condições para uma maior investigação nesta área. As orientações terapêuticas predominantes até aos anos 60 eram de carácter psicanalítico e estas adaptavam as técnicas às necessidades das crianças. Segundo Marques (2000), os terapeutas utilizavam brinquedos para estabelecer uma relação com a criança.

O modelo em questão baseava-se no tipo de intervenção terapeuta/criança e os pais não assumiam qualquer função participativa, o seu papel era desvalorizado. Este modelo de intervenção apesar de ter tido sucesso em alguns casos, noutros não se poderia aplicar, uma vez que a capacidade simbólica e o desenvolvimento da linguagem se encontravam comprometidas. Esta teoria é assim de difícil aplicação, porém permitiu abrir caminho para uma nova procura.

2.3.1.2 Modelos de Intervenção de Natureza Comportamental

Os psicólogos de orientação comportamental, principalmente, Lovaas (1973, Citado por Marques, 2000), consideravam que este tipo de intervenção podia ajudar a melhorar as capacidades dos jovens com autismo, assim como permitir a aquisição de uma série de competências como a linguagem, a autonomia e competências sociais. O programa tinha como objetivo ensinar um conjunto de competências para o jovem funcionar adequadamente em casa ou na escola. O grau de complexidade e de exigência ia aumentando gradualmente, consoante as competências que iam sendo adquiridas, sendo este treino intensivo com cerca de 40 horas de treino por semana durante sensivelmente dois ou mais anos.

Para existir sucesso neste tipo de intervenção era necessário a participação dos pais, uma vez que, estes teriam de proceder a utilização deste método de forma persistente e sistemática em casa. Estes eram sujeitos a um curso de treino na utilização das técnicas comportamentais e assumiam uma postura didática, onde tinham a função de transmitir os conhecimentos adquiridos.

2.3.1.3 Modelos de Intervenção de Natureza Cognitivo-Comportamental

Este modelo de intervenção pode ser definido como um programa de transição entre o modelo de comportamento tradicional e os modelos cognitivos. Devido a um conjunto de défices (cognitivos, sensoriais, comunicacionais e comportamentais) apontados pelo espectro do autismo, tornaram-se necessárias regras educativas que permitissem manter um bom nível de estimulação para a aprendizagem. Tendo em conta as características especiais destas crianças, chegou-se à conclusão que os ambientes educativos estruturados, na educação das crianças com o espectro do autismo, era o mais vantajoso para o seu desenvolvimento (Marques, 2000).

O modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação), surgiu em 1971 por Eric Schopler e seus colaboradores da Universidade de Chapel e Hill na Califórnia do Norte.

Segundo Mesibov, She e Schopler (2004, citado por Lima, 2012) o TEACCH é um modelo de ensino que através de uma “estrutura externa”, organização de espaços, materiais e atividades, permite criar mentalmente “estruturas internas” que devem ser transformadas pela própria criança em “estratégias” e, mais tarde, automatizadas de a funcionar fora da sala de aula em ambientes menos estruturados. A filosofia deste modelo tem como objetivo final ajudar a criança com Autismo a crescer da melhor forma possível, melhorando os seus desempenhos e capacidades adaptativas de modo a atingir o máximo de autonomia ao longo da vida.

Para os mesmos autores os principais pontos desta metodologia são: Compreender a “cultura do Autismo; Elaborar um programa de intervenção individualizado centrado na criança e na família; Estruturar o ambiente físico; Usar suporte visual como meio para tornar a sequência do dia previsível e compreendida; Usar suporte visual para permitir a compreensão do trabalho individual.

As principais vantagens da metodologia TEACCH são:

- Respeitar e adequar-se às características de cada criança;
- Centrar-se nas áreas forte encontradas no autismo;
- Adaptar-se à funcionalidade e necessidades de cada criança;
- Envolver a família e todos os que intervêm no processo educativo;
- Diminuir as dificuldades ao nível da linguagem recetiva;
- Diminuir os problemas de comportamento;
- Aumentar as possibilidades de comunicação;
- Permitir diversidade de contexto. (Mesibov, She & Schopler, 2004, citado por

Lima, 2012).

O ensino estruturado que é aplicado pelo modelo TEACCH, tem vindo a ser utilizado em Portugal, desde 1996, como resposta educativa aos alunos com PEA em escolas do ensino regular (Pereira 2008).

De acordo com Pereira (2008b) e considerando o Decreto-Lei nº 3 de 2008 o sistema educativo Português dá como resposta ao apoio à educação de alunos perturbações do espectro do Autismo as unidades de ensino estruturado.

As unidades de ensino estruturado caracterizam-se por ser uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas, que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática. “A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do Autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos” (Pereira, 2008b, p.42).

Registam-se algumas críticas quanto ao TEACCH, estando elas relacionadas com a sua aplicação a crianças de alto nível de funcionamento e ao facto de que supostamente criava autómatos. Contudo, de acordo com estudos mencionados por diversos autores, questionam-se essas críticas, relatando que as experiências com este método têm conseguido resultados acima do esperado; ao contrário de robotizarem as crianças passam a humanizar-se e, progressivamente, adquirem algumas competências e a constroem alguns significados (Mello, 2003).

2.3.1.4 Modelo Floortime

De acordo com Greenspan e Wieder (2006), o Modelo Floortime apresenta novas formas de compreensão e de intervenção com crianças com diagnóstico de autismo. É um modelo de intervenção educativa intensivo, baseado nas diferenças individuais, na relação e afeto e nos níveis de funcionamento do desenvolvimento emocional (DIR-model – Developmental Individual Differences Relationship-based model).

Segundo os mesmos autores, os princípios básicos deste modelo, são:

- Seguir os interesses da criança;
- Entrar na atividade da criança segundo o seu nível de desenvolvimento e interesses;
- Abrir e fechar círculo de comunicação;
- Criar um ambiente de jogo;
- Aumentar círculos de comunicação;
- Interagir criando obstáculos;
- Interagir para ajudar;

- Alargar a gama de experiências interactivas da criança;
- Moldar as nossas interacções tendo em conta as diferenças individuais da criança;
- Identificar diferenças;
- Trabalhar com as diferenças individuais;
- Mobilizar simultaneamente os seis níveis de desenvolvimento funcional/emocional.

Durante todo o trabalho desenvolvido com cada criança é importante: atenção mútua e envolvimento; encorajamento; compreensão; auto-estima; muitas interacções e desafios (Caldeira, 2005).

2.3.2. Estratégias orientadas para o desenvolvimento de capacidades sociais e relacionais

Para Terpstra e Tamura (2008), a investigação tem mostrado que a inclusão dos alunos com NEE em ambientes educativos regulares não resulta automaticamente em melhoria das interações sociais entre a criança com e sem NEE. Acrescentar ou incorporar um programa de capacidades sociais ou estratégias de interação social a um programa inclusivo é essencial para o sucesso do programa inclusivo. Com estes programas as crianças aprendem a interagir com os outros, usam capacidades sociais específicas na sua vida diária, controlam o seu comportamento e apoiam os seus pares. Estas são competências que podem ser usadas na escola e na comunidade.

Os autores referidos anteriormente, apresentam várias estratégias para facilitar o desenvolvimento de competências sociais. Antes de escolher uma intervenção, o professor deve considerar questões, tais como: as características da população de estudantes, as oportunidades que as crianças terão para usarem as estratégias que vão ser introduzidas, as áreas das capacidades sociais e interação social que podem ser ensinadas, o formato que o programa deve ter. Propõem as seguintes estratégias:

- **Treino de sensibilidade para pares** – o treino deve consistir em identificar uma lista de comportamentos-alvo ou capacidades e uma discussão geral com as crianças sobre diferenças. Permitir à criança identificar algumas das diferenças na sala de aula e ter uma discussão aberta tendo em conta as observações.

- **Ensinar estratégias específicas aos pares** – as competências que são ensinadas às crianças com NEE transcendem as questões de sensibilidade e podem incluir persistência nas iniciativas, reconhecimento de iniciativas e respostas em vários estilos comunicacionais, comentar, fornecer suporte natural para o comportamento da turma, e outras capacidades que podem ser adequadas a grupos específicos de crianças.

- O jogo **placemat** - o jogo placemat é um jogo interativo que se foca na interação verbal e social de crianças do jardim-de-infância com dificuldades, durante o horário das refeições.

- **Treino de imitação de pares** – esta é uma estratégia através da qual as crianças sem NEE são ensinadas a funcionar como modelos de regras na sala de aula. As crianças com NEE são também treinadas para observar e imitar os pares.

- As **relações de par para par** são mais do que uma resposta, elas são uma componente crítica do processo de educação inclusiva. A interação entre pares tem muitas potencialidades educativas, nomeadamente de promoção cognitiva, progresso social e emocional.

Bond e Castagnera (2006) consideram que quando os pares são usados como suporte à educação inclusiva, todos beneficiam. Alunos com NEE são compensados com uma educação adequada num ambiente menos restritivo, a turma de ensino regular e os alunos sem NEE têm a oportunidade de aumentar as suas capacidades académicas, ganham mais compreensão e aceitação das diferenças e melhoram as suas competências sociais e de comunicação. Estes autores descrevem várias práticas e estratégias para usar os pares como suporte à educação inclusiva:

- **Tutoria de pares dentro da turma** – um aluno com mais capacidades académicas é emparelhado com um colega com capacidades académicas mais baixas. Com esta abordagem, o papel tutor-tutorado é rotativo, assim cada elemento do par tem a oportunidade de ser o tutor.

- **Estratégias de aprendizagem assistida por pares** – são um método efetivo para melhorar a fluência de leitura e compreensão de alunos com dificuldades de aprendizagem. Tal como na abordagem anterior, os dois elementos do par têm a oportunidade de desempenhar o papel de tutor em cada sessão (sessões de 40 minutos, três vezes por semana). As interações entre tutores e tutorados são fortemente estruturadas para que a pessoa no papel de tutor tenha um guião a seguir para corrigir e recompensar o tutorado.

- **Programas de tutoria entre idades** – têm provado ter muito sucesso, especialmente na área da literacia (tutor e tutorado têm ganhos substanciais no vocabulário, correção de leitura, auto-correção e compreensão). Dar aos alunos com dificuldades a oportunidade de ser o tutor de outros alunos é uma característica chave dos programas de tutoria.

Tutoria de pares a um nível secundário (ou quando os alunos fazem parte de várias turmas, com muitos professores diferentes pela primeira vez). Um curso voluntário de tutores de pares é uma forma útil e criativa de ir ao encontro das necessidades de alunos com dificuldades colocados em turmas de ensino regular. Através do curso voluntário, os tutores de pares participam na turma regular com o aluno com dificuldades, dando-lhe suporte de um para um sempre que necessário. Antes de estar envolvido na turma regular, o tutor de pares está envolvido na turma do curso voluntário, ensinada pelo professor de ensino especial. Parte da responsabilidade do tutor de pares é facilitar a inclusão do aluno com dificuldades nas discussões e actividades da turma tanto quanto possível (os tutores de pares precisam de receber formação para serem efetivos).

2.3.3. Práticas colaborativas entre profissionais intervenientes com crianças com NEE

Segundo Santos (2007) a colaboração deve ser entendida como uma maneira de trabalhar, na qual duas ou mais pessoas combinam os seus recursos para atingir objectivos específicos num determinado período de tempo.

No âmbito da intervenção com crianças com NEE é evidente a importância de práticas colaborativas. Neste sentido, Vaz (1995) considera que o professor de Educação Especial deve contribuir para a criação de inter-relações e interações de sistemas paralelos e fechados, que, por tal elo de ligação, poderão abrir-se e, conseqüentemente, tornar-se mais eficazes nas respostas que exigem a colaboração de todos.

O professor de Educação Especial deverá esforçar-se por estabelecer relação com todas as pessoas susceptíveis de colaborar na resolução do problema levantado, de modo a que todos participem, colaborem positiva e efectivamente, ou que, pelo menos, não bloqueiem os efeitos que a intervenção pretende. Este deve promover comunicações funcionais entre os vários intervenientes do sistema, de modo a que, reunidos com objectivos concordantes, todos eles, com as suas respectivas e diferentes competências, coincidam na solução, o que

normalmente provocará modificações positivas nos comportamentos educativos, tendencialmente integradores Vaz (1995).

Segundo correia, Cabral e Martins (1997) há que estimular os professores do ensino regular e da educação Especial a unir esforços e a trocar experiências para o desenvolvimento de programas de integração que satisfaçam as necessidades educativas da criança, antes de se pensar em serviços formais de Educação Especial e colocações mais segregadas.

No caso de profissionais que intervêm com crianças autistas, Carvalho e Onofre (s.d.), referem que deve haver um trabalho articulado, realizando-se reuniões regulares de suporte nas quais se fornecem informações, se reflecte sobre conquistas e sobre as dificuldades e se formulam estratégias sempre que necessário, numa permanente atitude de reforço construtivo.

“Quem lida com crianças Autistas experimenta sucessivas e constantes adaptações, por isso, a colaboração entre os envolvidos (adultos e ou crianças) é de extrema importância, pois permite a redução de ansiedades e a manutenção de um ambiente calmo entre todos os parceiros e ainda potencializa os desempenhos de cada interveniente, proporcionando o desenvolvimento de novas competências e promovendo a mudança” (Carvalho & Onofre, s.d, p.6).

Santos (2007) refere que as inovações exigem novas competências e atitudes dos professores. Estas devem ser baseadas em novas crenças, novas atitudes e novas ações que poderão motivar a própria organização, envolvendo-a num movimento dinâmico e contínuo. A concretização de mudanças nos processos de desenvolvimento curricular nas perspetivas de inclusão e de colaboração, passa pela necessidade de fazer (re)nascem uma cultura de projetos que dê sentido às diversas atividades. Por sua vez, “a implementação destas está subjacente ao tipo de cultura em que a participação, a partilha e a colaboração profissional obedece ao princípio da escola para todos e com todos” (Leite, 2003 citado por Santos 2007, p.184) que expressa a ideia da substituição da seleção pela inclusão.

Neste sentido, Rodrigues, L.; Ferreira, A.; Trindade, A.; Rodrigues, D.; Colôa, J.; Nogueira, J. e Magalhães, M. (2007) referem que o movimento da inclusão preconiza uma mudança de valores, mentalidades e práticas de sala de aula, dado que prevê um trabalho em parceria, colaboração entre todos os intervenientes e uma resolução cooperativa de problemas, bem como estratégias diferenciadas de ensino, adaptação e apoio na turma do regular e uma sala de aula recetiva e flexível.

Costa et al. (2006, citado por Rodrigues et al., 2007) consideram que os desafios que a educação inclusiva coloca, reforçam a ação das escolas regulares e das respetivas equipas, apontando para a existência de um único sistema educativo e não para uma dualidade de sistemas – regular e especial.

Deste modo, Carvalho (2002) assevera que muito embora não haja uma resposta única de como os profissionais devem trabalhar juntos, de modo a que a criança com NEE tenha uma educação apropriada, o que é certo é que as relações entre eles devem ser cooperação e colaboração. “Porque a colaboração é um tipo de interação, ela não pode existir de forma isolada, portanto só ocorre quando usada por pessoas empenhadas num processo” (p. 47).

Concluindo, Stainback (1999, citado por Freitas, 2006) afirma que para conseguir realizar o ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se num esforço unificado e consistente.

3. Planificação

3.1 Intróito

Tendo em conta as dificuldades de interação sentidas pelos alunos com PEA, bem como dos seus pares sem NEE, propõe-se um plano de intervenção, no sentido de melhoria da situação problema.

3.2 Pressupostos

Após o estudo efetuado e fazendo uma análise dos dados colhidos nas entrevistas aos alunos, considera-se que se justifica a elaboração de uma proposta de intervenção, no sentido de melhorar a situação problema em estudo. Para tal apresenta-se uma grelha com área de intervenção, objetivos, atividades e estratégias, bem como recursos e espaços a utilizar.

3.3 Quadro de planificação

Este ponto tem como objetivo apresentar diversas atividades e estratégias para melhorar a aceitação dos alunos sem NEE face aos seus pares com autismo, em contexto escolar. Considera-se pertinente avaliar os resultados, de modo verificar a eficácia das estratégias, sempre com a preocupação de assegurar consecução dos resultados pretendidos.

Nesse sentido, com base nas orientações para a intervenção de diferentes autores e tomando em conta a opinião dos alunos entrevistados, apresenta-se de seguida o Quadro de Planificação considerado adequado para uma proposta de intervenção orientada para a melhoria da situação estudada.)

Quadro 5 – Quadro de planificação.

Áreas	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos/Espaços
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer os alunos sem NEE sobre os comportamentos manifestados pelos pares com Autismo; • Sensibilizar os alunos sem NEE para uma interação com os pares com Autismo; • Desenvolver nos alunos com NEE um vocabulário receptivo (objetivos do dia-a-dia); • Contribuir para o aumento das interações existentes ao longo do dia; • Aumentar o número de vezes que respondem pelo nome; • Promover o aumento de vocalizações; • Estimular a repetição de sons; • Promover a compreensão com ou sem o auxílio do gesto; • Utilizar o gesto com intenção comunicativa; • Promover a colaboração professores/técnicos. 	<p>Leitura de histórias.</p> <p>Sessões de esclarecimento com professores de Educação Especial. Envolver técnicos especializados (terapeuta da fala, psicóloga e terapeuta ocupacional).</p>	<p>Professores de Educação Especial. Técnicos especializados.</p> <p>Escola (Sala de aula e biblioteca).</p> <p>Livro Brincacomigo (APPDA).</p>
Socialização	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a iniciativa voluntária de estabelecimento do contacto interpessoal; • Aumentar a quantidade de interações existentes durante o dia; • Fomentar o uso de expressões faciais e gestos para regular a interação social; • Aumentar a quantidade de regras sociais interiorizadas (incentivar a saudação e a despedida); • Promover o cumprimento das regras sociais existentes nos 	<p>Promover a tutoria de pares através do acompanhamento das tarefas escolares.</p> <p>Apoiar os alunos em contexto de sala de aula.</p> <p>Dinamizar atividades dentro e fora da sala de aula que possibilitem a observação e imitação por parte dos alunos com Autismo.</p> <p>Apoiar os alunos em contexto de sala de aula e no recreio.</p>	<p>Professores de Educação e auxiliares.</p> <p>Sala de aula, recreio, refeitório e ginásio.</p> <p>Teste sociométrico.</p>

	<p>diferentes contextos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diminuir o tempo de isolamento ou tendência para o isolamento. • Incentivar os alunos sem NEE para a tutoria de pares. • Promover a reciprocidade emocional (dar resposta emocional à intervenção do outro. • Incentivar uma exploração mais organizada do ambiente. • Aplicar teste sociométrico. • 		
--	--	--	--

3.4 Procedimentos de avaliação

3.4.1 Avaliação dinâmica

Para que o plano de intervenção apresentado no ponto anterior seja posto em prática, e deste modo atingir os objetivos propostos, será necessário ativar vários mecanismos. O desenvolvimento do programa deve ser alvo de uma regulação contínua, a fim de serem introduzidas estratégias que assegurem o trilhar do itinerário desenhado, com vista à consecução dos resultados esperados. O envolvimento de toda a comunidade educativa é de extrema importância quando se pretende implementar um plano de intervenção ao nível das competências sociais. A docente de educação especial, a docente titular de turma, bem como as auxiliares terão um papel fundamental no sucesso do plano, uma vez que serão os elementos promotores das atividades e estratégias no sentido da sensibilização dos alunos com Autismo e seus pares sem NEE. Sugere-se aumentar a presença da docente de Educação Especial com os alunos com Autismo para um melhor acompanhamento do plano, bem como o contributo de técnicos especializados, tais como, terapeuta da fala, psicóloga e terapeuta ocupacional.

3.4.2 Avaliação sumativa

Apresenta-se, de seguida, uma grelha com escala gradativa, que permitirá avaliar o grau de consecução de cada um dos objetivos integrantes na planificação acima mencionada.

Quadro 6 – Grelha de Registo dos Resultados da Intervenção.

Área	Objetivos	Grau de consecução			
		1	2	3	4
Comunicação	Esclarecer os alunos sem NEE sobre os comportamentos manifestados pelos pares com Autismo.				
	Sensibilizar os alunos sem NEE para uma interação com os pares com Autismo.				
	Desenvolver nos alunos com NEE um vocabulário receptivo (objetivos do dia-a-dia).				
	Contribuir para o aumento das interações existentes ao longo do dia.				
	Aumentar o número de vezes que respondem pelo nome.				
	Promover o aumento de vocalizações.				
	Estimular a repetição de sons.				
	Promover a compreensão com ou sem o auxílio do gesto.				
	Utilizar o gesto com intenção comunicativa.				
	Promover a colaboração professores/técnicos.				
Socialização	Estimular a iniciativa voluntária de estabelecimento do contacto interpessoal.				
	Aumentar a quantidade de interações existentes durante o dia.				
	Fomentar o uso de expressões faciais e gestos para regular a interação social.				
	Aumentar a quantidade de regras sociais interiorizadas (incentivar a saudação e a despedida).				
	Promover o cumprimento das regras sociais existentes nos diferentes contextos.				
	Diminuir o tempo de isolamento ou tendência para o isolamento.				
	Incentivar os alunos sem NEE para a tutoria de pares.				
	Promover a reciprocidade emocional (dar resposta emocional à intervenção do outro).				
	Incentivar uma exploração mais organizada do ambiente.				
	Aplicar teste sociométrico.				

Legenda: 1- Nada Conseguido, 2 – Algo conseguido, 3 – Razoavelmente conseguido;
4 – Bastante conseguido, 4 – Totalmente conseguido.

SÍNTESE CONCLUSIVA

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.” (Declaração de Salamanca, 1994, p.11-12).

Tendo em conta a experiência profissional e as características das crianças com Autismo, considera-se que a inclusão destes alunos pressupõe uma mudança de estruturas e atitudes, por parte de toda a comunidade educativa.

A forma como o Autismo afeta a criança faz com que ela tenha dificuldade em compreender os diferentes estímulos e sinais do meio ambiente que a rodeia. Esta perturbação afeta não só a capacidade de a pessoa se organizar, de compreender a linguagem falada e de a utilizar para comunicar, bem como de relacionar-se com outras pessoas. Muitas vezes, os problemas de comportamento que manifestam são o reflexo da falta de capacidade para comunicar e utilizar a comunicação para expressar os seus desejos e necessidades. Todas estas dificuldades resultam em limitações ao nível da interação social.

“ As crianças que não se envolvem em jogo social não estabelecem amizade com os seus pares. Por vezes a ausência de amizades é, para os pais, um sinal mais importante de que algo está errado do que o é a ausência de jogo social, o qual pode ser mais difícil de avaliar.” (Siegel, 2008, p. 61)

É necessário levar em consideração a individualidade de cada criança e as necessidades específicas, ao longo do seu desenvolvimento.

Para que a criança com Autismo alcance o seu desenvolvimento global é necessária uma intervenção nas áreas afetadas e um envolvimento de toda a comunidade educativa.

Trabalhar com alunos com perturbações do espectro do Autismo é um desafio, tal como nos referem Carvalho e Onofre (s.d). Educar estas crianças é atualmente viável e

possível de inclusão, contudo, é um desafio ao profissional que está envolvido no trabalho com esta perturbação. Se este trabalho for realizado em colaboração com outros docentes e técnicos só vem trazer vantagens tal como asseveram Correia, Cabral e Martins (1997).

Para este trabalho foi definida a problemática do Autismo, tendo em conta as funções exercidas nos últimos três anos e as dificuldades de interação com os pares sentidas neste período.

Pela observação dos alunos em contexto escolar, considera-se que existem problemas de interação entre os alunos com autismo e os seus pares sem NEE. Posto isto, existe uma barreira que dificulta a criação e manutenção das relações interpessoais.

Assim, e pelos dados obtidos, através de entrevistas realizadas aos alunos, pode-se constatar que os resultados da investigação evidenciam um contexto escolar positivo e recetivo no que se refere à aceitação dos alunos com Autismo, no entanto, verificam-se, ainda, dificuldades na interação entre os alunos com Autismo e os seus pares sem NEE.

O aluno com Autismo entrevistado não inicia interações e reconhece esta dificuldade, referindo que ter vergonha dos colegas. Esta situação requer uma intervenção, no sentido de melhorar esta limitação.

Os alunos sem NEE, mostraram-se recetivos quanto à aceitação dos pares com Autismo, no entanto revelaram desconhecer os comportamentos característicos do Autismo e, apesar da disponibilidade para ajudar, necessitam saber como agir com estes alunos.

Considera-se fundamental a implementação de um plano de intervenção, no sentido de sensibilizar, esclarecer e desenvolver atividades para melhorar a interação, e deste modo resolver a situação problema.

É necessário fazer uma avaliação e um levantamento das áreas em défice, tendo sempre a preocupação de adequar a intervenção às necessidades específicas de cada criança.

Salienta-se que o programa de intervenção deve ser sempre feito em colaboração com a família e com todos os técnicos envolvidos no processo educativo da criança.

Depois de implementado o plano de intervenção, é altura de reavaliar o sucesso do mesmo. Esta reavaliação tem como objetivo verificar a eficácia das estratégias e, se necessário, a definição de novos objetivos, de modo a ultrapassar dificuldades.

Ao longo do trabalho, demonstraram-se as limitações destas crianças, mas muitas delas podem ser minimizadas se houver uma intervenção adequada.

Ao concluir esta pesquisa adquiram-se bastantes conhecimentos, quer pela pesquisa bibliográfica que foi realizada, quer pelos resultados obtidos através da recolha dos dados. Compreendem-se, agora, melhor estas crianças e ficando com a consciência da importância e dos benefícios de uma intervenção adequada, tanto para os alunos com Autismo, como para os seus pares sem NEE.

Acredita-se que o presente trabalho, que agora se conclui, vá contribuir para uma melhoria da situação problema, restando continuar a busca de mais conhecimento e tentar sempre compreender para melhor intervir.

LINHAS EMERGENTES DE PESQUISA

No final deste relatório de trabalho de projeto, tendo em conta as funções exercidas e depois de refletir sobre o estudo realizado, considera-se que existem aspetos emergentes que poderão dar corpo a um novo trabalho.

Assim, seria interessante, no futuro:

- a) Levar à prática um estudo sobre como melhorar a parceria escola/família das crianças com Autismo, no sentido de encontrar as melhores estratégias de intervenção. A família e a escola são as duas principais instituições de socialização, os primeiros ambientes que a criança conhece, sendo determinantes para o seu desenvolvimento. Logo, considera-se fundamental pesquisar formas práticas de otimizar a eficácia da colaboração entre estes dois agentes educativos;
- b) Aprofundar junto dos alunos as eventuais razões pelas quais se verificam comportamentos pouco interativos com os seus colegas com autismo. Deste modo estariam identificadas causas concretas de algum grau de marginalização que se verificam nos contextos reais. Com estes dados, haveria matéria objetiva para se implementarem programas fundamentados para reforçar os *círculos de amigos* dos alunos com perturbação autística.

FONTES DE CONSULTA

1. Bibliográficas

- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto editora.
- Bond, R. & Castagnera, E. (2006). Peer supports and inclusive education: an underutilized resource. *Theory into Practice*, 45 (3), 224-229.
- Caldeira, P., (2005). *Abordagens à problemática do Autismo - Caracterização e Intervenção* - Jornadas de Formação Caldas da Rainha, Junho, 2005.
- Carmo, H. & Ferreira, M., (1998). *Metodologia da investigação. Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, E. (2002). Colaboração: entre educadores de educação especial e regular numa perspectiva inclusiva. *Cadernos de educação de infância*, julho- agosto-setembro, 63, 44-48.
- Correia, L. Cabral, M. & Martins, A. (1997). Pressupostos para o êxito da Integração/Inclusão. In Correia, L. (Org.). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2004). Problemática das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto Editora. Porto.
- Cumine, V., Leach, J. & Stevenson, G. (2008). *Compreender a Síndrome de Asperger: Guia prático para educadores*. Coleção Educação e Diversidade. Porto: Porto Editora.
- Direito et al (1997). *A criança e o brinquedo* Guarda: Associação de Educadores do Distrito da Guarda.
- Dohme, V. (2003). *Actividades lúdicas na Educação*. Petropolis: Editora Vozes.
- Ferrel, M. (2008). *Dificuldades de comunicação e Autismo*. Guia do Professor. Porto Alegre: Artmed.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2000). A developmental approach to difficulties in relating and communicating in autism spectrum disorders and related syndromes. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Orgs.), *Autism spectrum disorders. A transactional developmental perspective* (pp.279-306). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Freitas, S. (2006). A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In D.Rodrigues (Org.). *Inclusão e educação: oze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus Editorial: Brasil.
- González, M. del C. O. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos in Correia, L. (Org.). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 57 – 72). Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Haguette, T.(1995). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- Hewitt, S. (2005). *Compreender o Autismo. Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo. Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Kutscher, M. (2011). *Crianças com síndromes simultâneas*. DDA/H, DAE, Síndrome de Asperger, Síndrome de Gilles de la Tourette, Doença Bipolar e outras. Um guia essencial para pais, professores e outros profissionais. Porto: Porto Editora.
- Leite , A. & Silva, S. (2006). Autismo: A especificidade da diferença. *Sonhar, julho-dezembro*, 213-229.
- Lima, C. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo - Manual Prático de Intervenção*. LIDEL, Edições Técnicas, Lda.
- Marques, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo – Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coleção Saúde e Sociedade. Coimbra:Quarteto Editora.
- Moreno, Cláudia; Rau, Maria José (1987). *A Criança Diferente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, J. (2003). Os desafios da Educação Inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas in Correia, L. (Org.). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula. Um guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ozonoff, Sally, Sally J. Rogers e Robert L. Hendren (2003). *Perturbações do Espectro do Autismo: Perspectivas da Investigação Actual*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Pereira, E. (1996). *Autismo. Do Conceito à Pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pereira, E. (1999). *Autismo: O Significado como Processo Central*. Lisboa: SNR.
- Pereira, Edgar (1999). *Autismo. O Significado como Processo Central*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pereira, F. (Coord.). (2008b). *Educação Especial. Manual de apoio à Prática*. Lisboa: ME.
- Rebelo, J. A.; Simões, A.; Fonseca, A. C. & Ferreira, J. A. (1995). Intervenção escolar em Dificuldades de Aprendizagem. *Coimbra: Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 119 - 133.
- Rodrigues, L.; Ferreira, A.; Trindade, A.; Rodrigues, D.; Colôa, J.; Nogueira, J. & Magalhães, M. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal dez estudos de caso*. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva: Cruz Quebrada.
- Rocha, L. (2002). Autismo: Do conceito ao Diagnóstico. *Sonhar*, janeiro-abril, 279-288.
- Rocha, L. (2003). Défices que estruturam a síndrome do autismo. *Sonhar*, setembro-dezembro, 159-171.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva – Reflexões sobre uma agenda possível. *Revista Inclusão*, 1, 7-13.
- Rose, R. (1998). O currículo: Um veículo para a inclusão ou uma alavanca para a exclusão? in C. Tilstone; L. Florian & R. Rose, R. *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 51 – 64). Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo*. Porto: Porto Editora.
- Terpstra, J. & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early childhood Educational Journal*, 35, 405-411. USA
- UNESCO (1994) *Declaração de Salamanca: Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Espanha: Salamanca.

Vázquez, M. Luísa (Coord.). (2006). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud*. Barcelona: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.

Vaz, M.. (1995). *O professor de apoio de Educação Especial. Um agente de mudança em contexto de colaboração*. Coimbra: Fora do Texto.

2. Webgráficas

Aarons & Gittens, 1992 e Frith, (1996). Acedido a 12 de novembro de 2012, em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0259.pdf>

Almeida, A. (1997). *As relações entre pares em idade escolar. Um estudo de avaliação da competência social pelo método Q-sort*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Portugal. Acedido em 12 de outubro de 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>

Carvalho, A & Onofre, C. (s.d.). *Aprender a olhar para o outro: Inclusão da criança com Perturbações do Espectro do Autismo na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Acedido em 20 de outubro de 2012, em <http://bipp.pt/documentos/Aprender%20a%20Olar%20para%20o%20Outro%20-%20DGIDC.pdf>.

Cruz, C., Pereira, C., Ferreira, C., Santos, H. & Ribeiro, M.(2010). *Crianças Autistas: Pais e Professores-Uma parceria de sucesso no desenvolvimento de competências*. Retirado a 20 de junho de 2012, de <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium39/6.pdf>.

Acedido a 22 de julho de 2012 de http://www.irisproject.eu/teachersweb/PT/docs/AM_IRIS_Guiao_Aide_Memoire_WD_PT.pdf

Fernandes, A. (2006). *A Investigação-ação como metodologia*. Retirado a 28 de outubro de 2012, de http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf

Giovinazzo, R. A. (2001). Focus Group em Pesquisa Qualitativa – fundamentos e reflexões. (versão eletrónica) Revista Prática – Pesquisa – Ensino. Vol. 2, n.º 4. Acedido em 2 de Maio de 2012, em www.fecap.br/adm_online/art24/renata2.htm.

- Marques, (1993). Caracterização da síndrome autista. Retirado a 27 de outubro de 2012, de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0259.pdf>
- Mello, A. (2003) *Autismo – guia prático*. Acedido em 7 de outubro de 2012 de <http://www.ama.org.br>
- Pereira, F. (Coord.). (2008a). *Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Normas orientadoras*. Recuperado a 28 de julho de 2012, de www.dgidec.min-edu.pt/.../data/ensinoespecial/publ_unidades_autismo.pdf
- Sanches, I.. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva*. Revista Lusófona de Educação. [on line]. 2005, n.º 5, pp. 127-142. ISSN 1645-7250. Retirado a 2 de novembro de 2012 de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>
- Santos, I. & Sousa, P. (s.d.). Como intervir na perturbação autista. Recuperado a 18 de outubro de 2012, de <http://www.alexandracaracol.com/Ficheiros/A0262.pdf>
- Sousa, P. & Santos, I (s.d.). Caracterização da síndrome autista. Recuperado a 18 de outubro de 2012, de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0259.pdf>

3. Legislativas

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Lisboa. Ministério da Educação.

APÊNDICES

APÊNDICE I
Entrevista ao aluno com Autismo

A) Guião

I Tema: Alunos com Autismo: Grau de aceitação por parte dos seus pares sem necessidades educativas especiais.

II Objetivos gerais:

1º - Recolher elementos para uma caracterização do modo como o aluno se sente no contexto escolar;

2º - Recolher dados sobre o modo como o aluno é aceite pelos seus pares em contexto escolar.

3º - Recolher dados sobre o modo de ensino dos professores.

4º - Recolher dados sobre a atitude das auxiliares na relação com o aluno.

III Objetivos específicos e estratégias:

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Obs.
A. Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	Informar, em linhas gerais, do nosso trabalho. Pedir ajuda ao aluno, na medida em que as informações são necessárias para o bom êxito do trabalho. Assegurar o caráter confidencial dessas informações.	
B. Relação Aluno- Escola	Recolher elementos referentes ao modo como o aluno se sente em contexto escolar.	1. Gostas de andar nesta escola? Porquê?	
C. Relação Aluno- Pares	Recolher elementos referentes ao modo como o aluno é aceite pelos pares.	2. O que pensas dos teus colegas? 3. Os teus colegas brincam contigo? E tu vais ter com eles para brincar? 4. Gostas que eles te ajudem nos trabalhos? Porquê?	
D. Relação Aluno- Professores	Recolher elementos referentes ao modo de ensino dos professores.	5. Gostas dos teus professores e da forma como te ensinam?	

Alunos com Autismo: grau de aceitação por parte dos seus pares

E. Relação Aluno- Auxiliares	Recolher elementos referentes à atitude das auxiliares na relação com o aluno.	6. E das auxiliares, como achas que te tratam?	
--	---	--	--

B) Protocolo

1. Gostas de andar nesta escola? Porquê?

R: Gosto um bocadinho porque esta escola não tem balizas, cestos de basquetebol e rede para jogar voleibol. Gostava mais da outra escola.

2. O que pensas dos teus colegas?

R: São fixes e brincalhões.

3. Os teus colegas brincam contigo? E tu vais ter com eles para brincar?

R: Às vezes sim outras não. Jogamos futebol com a cabeça.

Não, eles chamam-me para brincar. Não vou ter com eles porque tenho um bocadinho de vergonha.

4. Gostas que eles te ajudem nos trabalhos? Porquê?

R: Não, sei fazê-los sozinho.

5. Gostas dos teus professores e da forma como te ensinam?

R: Claro que gosto, gosto da professora Susana, da Lina e da Micá. Claro que ensinam bem. Não gosto do professor de Educação Física porque às vezes grita um bocadinho e fica chateado quando faço asneira.

6. E as auxiliares, como achas que te tratam?

R: Tratam bem, dão beijos, abraçam-me e brincam comigo.

C) Análise de conteúdo

Questão 1	Gostas de andar nesta escola? Porquê?	O aluno referiu que gosta de frequentar a escola, mas revelou que preferia a anterior, uma vez que tinha espaços para realizar atividades da sua preferência.
Questão 2	O que pensas dos teus colegas?	Relativamente aos colegas da escola menciona e dá a entender que lhe agradam, embora não se estenda muito sobre o assunto.
Questão 3	Os teus colegas brincam contigo? E tu vais ter com eles para brincar?	No que se refere a esta questão, o aluno refere que brincam com ele, mas reconhece que são os colegas que o procuram, uma vez que se sente envergonhado.
Questão 4	Gostas que eles te ajudem nos trabalhos? Porquê?	Em relação à ajuda na realização de tarefas em contexto de sala de aula, o aluno manifesta desagrado em ser ajudado, pois considera saber fazer sozinho. Revela alguma dificuldade em aceitar as suas limitações e reage mal quando erra.
Questão 5	Gostas dos teus professores e da forma como te ensinam?	No que diz respeito aos professores, mantém um bom relacionamento com a professora de Educação Especial. Existe algum constrangimento com os restantes professores. Surgem, por vezes, situações de agitação por parte do aluno e dificuldade em resolver por parte dos professores.
Questão 6	E as auxiliares, como achas que te tratam?	Com as auxiliares é notório um relacionamento de proximidade e afectividade.

APÊNDICE II

Entrevista aos alunos da mesma turma (grupo A)

A) Guião

Blocos/temas	Objetivos/subquestões	Formulário de questões	Tópicos
A. Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar, tendo em conta os objetivos e as condições de confidencialidade, autorizar a gravação áudio da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> Dar a conhecer os objetivos da entrevista. Assegurar a confidencialidade dos dados recolhidos. Solicitar autorização para gravar a entrevista para posterior análise de conteúdo.
B. Questão introdutória (1)	<p>Conhecer a opinião dos alunos sem NEE face aos seus pares com Autismo.</p> <p><u>Subquestão:</u> Qual a opinião dos alunos sem NEE em relação aos pares com Autismo?</p>	“O que pensam dos alunos com Autismo?”	<ul style="list-style-type: none"> Explicitar o conceito de Autismo. Questionar sobre a opinião dos alunos sem NEE face aos seus pares com Autismo.
C. Questão (2)	<p>Saber como classificam o comportamento dos alunos com Autismo.</p> <p><u>Subquestão:</u> O que pensam do comportamento dos alunos com Autismo?</p>	“Açam que têm comportamentos estranhos? Se sim, quais?”	<ul style="list-style-type: none"> Questionar acerca do comportamento dos alunos com Autismo. Saber que tipo de comportamento observam.
D. Questão (3)	Conhecer a aceitação dos alunos sem NEE face à inclusão dos pares com Autismo, na mesma turma.	“Gostam que eles pertençam à vossa turma? Porquê?”	1. Saber como os alunos com Autismo são aceites na

	<p><u>Subquestões:</u> Concordam com a inclusão dos alunos com Autismo nas salas de aula?</p>		turma, pelos seus pares sem NEE .
E. Questão (4)	<p>Saber que tipo de contacto estabelecem com estes alunos. Identificar as dificuldades sentidas no contacto com os mesmos.</p> <p><u>Subquestão:</u> Que tipo de contacto estabelecem com os pares com Autismo? Que tipo de dificuldades sentem em estabelecer comunicação com os mesmos?</p>	<p>“Costumam ajudá-los nos trabalhos escolares? Eles aceitam a vossa ajuda?”</p>	<p>○ Questionar acerca do tipo de contacto que estabelecem e das dificuldades que sentem com os alunos com Autismo.</p>
F. Questão (5)	<p>Saber o que poderá ser feito para melhorar a relação com os pares com Autismo.</p> <p><u>Subquestão:</u> O que acham ser necessário para melhorar a relação com os pares com Autismo?</p>	<p>“O que acham que podem fazer para que eles brinquem mais convosco ?”</p>	<p>1. Indagar sobre o que poderá ser feito para melhorar a relação com os alunos com Autismo.</p>
G. Questão (6)	<p>Conhecer a opinião dos alunos sem NEE sobre a atitude dos professores e auxiliares junto dos alunos com Autismo.</p> <p><u>Subquestão:</u> Qual a opinião sobre a atitude que notam nos professores e auxiliares na relação com os alunos com Autismo?</p>	<p>“Qual a vossa opinião sobre a atitude dos professores e auxiliares com estes alunos?”</p>	<p>2. Questionar acerca da atitude dos professores e auxiliares na relação com os alunos com Autismo.</p>
H. (validação da entrevista)	<p>Finalizar a entrevista.</p>	<p>Endereçar os agradecimentos pela disponibilidade manifestada.</p>	<p>➤ Perguntar se há ainda aspetos importantes que os entrevistados queiram realçar. ➤ Manifestar o</p>

Alunos com Autismo: grau de aceitação por parte dos seus pares

			<p>sentido de gratidão pela colaboração.</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Agradecimento pela disponibilidade .➤ Reforço de garantia de confidencialidade.➤ Disponibilidade para partilhar os resultados do trabalho.
--	--	--	---

B) Protocolo

1. O que pensam dos alunos com Autismo?

Respostas:

A - São iguais, mas têm um pouco de problemas. Devemos brincar com eles e tratar como pessoas normais.

B - São nossos amigos temos que os ajudar e brincar com eles.

C – Devemos tratar da mesma forma e ajudar. Não ter medo e não falar alto para eles não fiquem irritados.

D – Devemos brincar com eles. Penso que estão bem nesta escola porque tem tudo o que eles precisam.

E – Devemos tratá-los como nos tratam a nós.

2. Acham que têm comportamentos estranhos?

Se sim, quais?

Respostas:

A – Sim, bate com a cabeça na mesa e gosta de abanar papéis, mas o João é como nós.

B – Sim, gosta de comer plasticina.

C – Sim, quando está chateado morde-se, quando está feliz faz gritos.

D – Sim, quando fazemos barulho ele agita-se.

E – Sim, o Rui está sempre a assobiar.

3. Gostam que eles pertençam à vossa turma? Porquê?

Respostas:

A – Sim, e muito, porque na nossa turma fazem a diferença.

B – Sim, o João e o Rui fazem uma diferença grande e boa nesta turma. O João nunca troca de lugar, o seu lugar é o seu lugar.

C – Sim, gostamos e acho que eles também gostam de estar nesta sala.

D – Sim, gostamos muito.

E – Sim e eles também gostam.

4. Costumam ajudá-los nos trabalhos escolares?

Eles aceitam a vossa ajuda?

Respostas:

A – Quando a auxiliar não está é quando ajudo.

B – O João não aceita tanto a ajuda.

C – Não costumo ajudar.

D – Eu também não costumo ajuda.

E – Ajudamos a ir para a Educação Física e para o recreio.

5. O que acham que podem fazer para que eles brinquem mais convosco ?

Respostas:

A – Tentar ajudar no que precisam e brincar.

B – Brincar mais com eles.

C – Ficar mais tempo com eles e fazer mimosinhos.

D – Brincar com eles e fazer cócegas.

E – Brincar mais vezes com eles.

6. Qual a vossa opinião sobre a atitude dos professores e auxiliares com estes alunos?

Respostas:

A – É boa, acho que os ensinam bem e puxam para brincarmos com eles. Tentam que sejam bem educados com as pessoas.

B – Puxam por nós para brincarmos com eles.

C – É boa.

D – As professoras e as auxiliares tratam-nos bem, por vezes têm que os chamar à atenção.

E – É boa, tratam-nos bem.

C) Análise e relatório dos resultados

Questão 1	Opinião dos pares sobre os alunos com Autismo.	Os alunos consideram que os pares com Autismo são iguais, mas têm um pouco de problemas. Afirmam que devem ser tratados como são todos os outros alunos, devem ser ajudados porque são amigos, brincar com eles, não ter medo e não falar alto para não ficarem irritados.
Questão 2	Tipo de comportamentos observados nos alunos com Autismo.	Todos os alunos consideram que um dos colegas com Autismo tem comportamentos estranhos, tais como, bater com a cabeça na mesa, comer plasticina, assobiar nas aulas, abanar papéis, morder-se quando está chateado, gritar quando está feliz e ficar mais agitado quando há mais barulho na sala de aula. Relativamente ao outro aluno consideram ser igual a eles, não revelando comportamentos estranhos.
Questão 3	Opinião sobre a inclusão dos alunos com Autismo na sala de aula.	Na opinião dos alunos entrevistados estes meninos estão bem nesta escola, tem tudo o que precisam. Gostam que pertençam à turma porque na turma fazem a diferença, uma diferença boa.
Questão 4	Tipo de contacto que estabelecem com os alunos com Autismo.	Dos cinco alunos entrevistados apenas uma aluna refere que ajuda quando a auxiliar não está. Os restantes alunos afirmam que não ajudam nas tarefas escolares, só a ir para o recreio e ginásio. Todos referem que a ajuda não é bem aceite, pelo menos por parte de um aluno com Autismo.
Questão 5	Sugestões para melhorar o relacionamento com	Na generalidade os alunos referiram que devem procurá-los mais vezes para brincar, bem como passarem mais tempo com eles e ajudá-los no que necessitam.

	os pares com Autismo.	
Questão 6	Opinião sobre a atitude dos professores e auxiliares com estes alunos.	Relativamente a esta questão o grupo de entrevistados considera a atitude dos adultos positiva. Referem que tentam ensiná-los bem e que sejam bem educados com as pessoas. Dizem também que os incentivam a brincar com os meninos com Autismo.

APÊNDICE III

Entrevista aos alunos da mesma escola mas de turmas diferentes (grupo B)

A) Guião

Blocos/temas	Objetivos/subquestões	Formulário de questões	Tópicos
I. Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar, tendo em conta os objetivos e as condições de confidencialidade, autorizar a gravação áudio da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> Dar a conhecer os objetivos da entrevista. Assegurar a confidencialidade dos dados recolhidos. Solicitar autorização para gravar a entrevista para posterior análise de conteúdo.
J. Questão introdutória (1)	<p>Conhecer a opinião dos alunos sem NEE face aos seus pares com Autismo.</p> <p><u>Subquestão:</u> Qual a opinião dos alunos sem NEE em relação aos pares com Autismo?</p>	“O que pensam dos alunos com Autismo?”	<ul style="list-style-type: none"> Explicitar o conceito de Autismo. Questionar sobre a opinião dos alunos sem NEE face aos seus pares com Autismo.
K. Questão (2)	<p>Saber como classificam o comportamento dos alunos com Autismo.</p> <p><u>Subquestão:</u> O que pensam do comportamento dos alunos com Autismo?</p>	“Açam que têm comportamentos estranhos? Se sim, quais?”	<ul style="list-style-type: none"> Questionar acerca do comportamento dos alunos com Autismo. Saber que tipo de comportamento observam.
L. Questão (3)	<p>Saber que tipo de contacto estabelecem com estes alunos.</p> <p><u>Subquestão:</u> Que tipo de contacto estabelecem com os pares com Autismo?</p>	“No intervalo procuram-te para brincar ou és tu que os vais chamar?”	<ul style="list-style-type: none"> Questionar acerca do tipo de contacto que estabelecem com os alunos com Autismo.

<p>M. Questão (4)</p>	<p>Identificar as dificuldades em estabelecer comunicação com os alunos com Autismo.</p> <p><u>Subquestão:</u> Que tipo de dificuldades sentem em estabelecer comunicação com os mesmos?</p>	<p>“Açam que estes meninos conversam e brincam com todos os outros?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Questionar sobre as dificuldades que sentem na comunicação com os pares com Autismo
<p>N. Questão (5)</p>	<p>Saber o que poderá ser feito para melhorar a relação com os pares com Autismo.</p> <p><u>Subquestão:</u> O que acham ser necessário para melhorar a relação com os pares com Autismo?</p>	<p>“O que acham que podem fazer para que eles brinquem mais convosco ?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indagar sobre o que poderá ser feito para melhorar a relação com os alunos com Autismo.
<p>O. Questão (6)</p>	<p>Conhecer a opinião dos alunos sem NEE sobre a atitude dos professores e auxiliares junto dos alunos com Autismo.</p> <p><u>Subquestão:</u> Qual a opinião sobre a atitude que notam nos professores e auxiliares na relação com os alunos com Autismo?</p>	<p>“Qual a vossa opinião sobre a atitude dos professores e auxiliares com estes alunos?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Questionar acerca da atitude dos professores e auxiliares na relação com os alunos com Autismo.
<p>P. (validação da entrevista)</p>	<p>Finalizar a entrevista.</p>	<p>Endereçar os agradecimentos pela disponibilidade manifestada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar se há ainda aspetos importantes que os entrevistados queiram realçar. ➤ Manifestar o sentido de gratidão pela colaboração. ➤ Agradecimento pela disponibilidade.

Alunos com Autismo: grau de aceitação por parte dos seus pares

			<ul style="list-style-type: none">➤ Reforço de garantia de confidencialidade.➤ Disponibilidade para partilhar os resultados do trabalho.
--	--	--	--

B) Protocolo

1. O que pensam dos alunos com Autismo?

Respostas:

F – São especiais, o Rui perdeu a voz.

G –

H –

I – São diferentes, mas temos que os tratar da mesma maneira, são engraçados.

J – Precisam de ajuda, ensinar gestos para comunicarem.

2. Acham que têm comportamentos estranhos?

Se sim, quais?”

Respostas:

F – Não, não acho.

G – Não.

H – Sim, bate-me e antes faz gestos com as mãos.

I – Sim, brinca com um papel e faz barulhos.

J – O João não mas o Rui tem alguns, brinca doutra forma conosco.

3. No intervalo procuram-te para brincar ou és tu que os vais chamar?

Respostas:

F – Vem ao pé de mim, mas eu peço para brincar com ele.

G – Às vezes vou chamar a Maria para brincar.

H – Quando a Maria me bate quer é brincar comigo.

I – Não, eu é que vou ter com eles.

J – Não, eles não vêm, somos nós que vamos ter com eles.

4. Acham que estes meninos conversam e brincam com todos os outros?

Respostas:

F – Não, às vezes querem mas depois aborrecem-se.

G – Não, brincam e conversam só com alguns.

H – Não, brincam só com quem lhes apetece e com quem brinca com eles.

I – Não, têm medo de brincar conosco, por exemplo: o Rui brinca com o papel que é o grande amigo dele. A Maria brinca com a Inês.

J – Só com alguns, com os que estão habituados a brincar e gostam mais. Não conseguem porque há muita gente na escola.

5. O que acham que podem fazer para que eles brinquem mais convosco ?

Respostas:

F - Pedir para brincarem conosco.

G – Ir ter com eles mais vezes.

H – Também posso fazer gestos para eles.

I – Conviver mais com eles.

J – Tentar perceber o que querem e fazer-lhes algumas vontades.

6. Qual a vossa opinião sobre a atitude dos professores e auxiliares com estes alunos?

Respostas:

F – Só querem o bem deles.

G – Tratam bem.

H – Acho que tratam bem.

I – É boa porque tratam-nos como nos tratam a nós, mas têm que lhes dar mais atenção porque têm mais problemas.

J – A minha professora gosta muito de trabalhar com meninos diferentes.

C) Análise e relatório dos resultados

Questão 1	Opinião dos pares sobre os alunos com Autismo.	Os alunos entrevistados consideram que os pares com Autismo são especiais, são diferentes embora devem ser tratados da mesma maneira. São engraçados, precisam de ajuda e que lhes ensinem gestos para comunicar.
Questão 2	Tipo de comportamentos observados nos alunos com Autismo.	Duas alunas dos cinco entrevistados consideram que os colegas com Autismo não têm comportamentos estranhos. Os restantes referem que eles têm comportamentos estranhos, tais como, fazer gestos e barulhos, bater aos colegas, brincar com papéis e de forma diferente.
Questão 3	Tipo de contacto que estabelecem com os alunos com Autismo.	Todos os alunos referem que os colegas com Autismo não os procuram para brincar, são eles que os vão chamar. Uma aluna diz que mesmo que vão ao pé dela é ela que lhes pede para brincar, eles não o fazem.
Questão 4	Dificuldades em estabelecer comunicação com os pares com Autismo.	O grupo de entrevistados afirma que os alunos com Autismo não conversam e brincam com todos os meninos, apenas com alguns. Referem que brincam com quem lhes apetece, com quem gosta de brincar com eles, mas que muitas vezes se aborrecem. Um aluno considera que os colegas com Autismo têm medo de brincar com os outros, por esse motivo brincam com um papel que é o seu amigo.
Questão 5	Sugestões para melhorar o relacionamento com os pares com Autismo.	Os alunos entrevistados referiram várias estratégias: Tentar perceber o que querem e fazer-lhes algumas vontades, conviver mais, pedir para brincarem com os mesmos e fazer gestos para eles.
Questão 6	Opinião sobre a atitude dos professores e auxiliares com estes alunos.	Relativamente a esta questão o grupo de entrevistados considera a atitude dos adultos boa porque os tratam como tratam todos os outros meninos, embora tenham que lhes dar mais atenção porque têm problemas. Referem que os adultos só querem o bem deles.